

Dificultades, incertidumbres y satisfacciones del
profesorado de Educación Física en la aplicación de un
enfoque comprensivo de iniciación deportiva: evolución de
su pensamiento y creencias a través de una investigación
colaborativa.

TESIS DOCTORAL

Presentada por: Mario Díaz del Cueto

Directores: Dr. Juan Luis Hernández Álvarez

Dr. Francisco Javier Castejón Oliva

Programa de doctorado: Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Departamento de Educación Física y Artística

Facultad de Formación de Profesorado y Educación

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

2005



Agradecimientos:

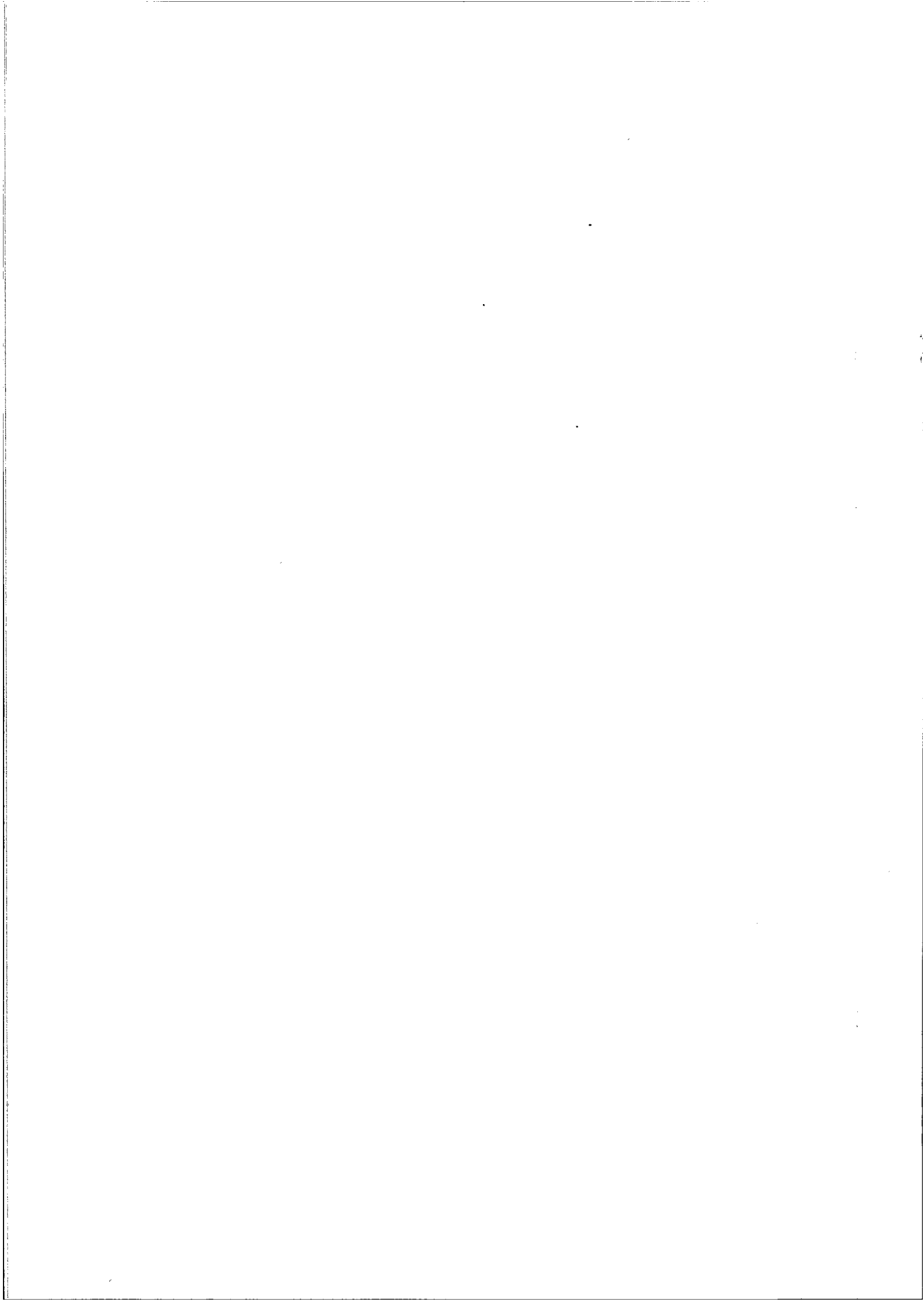
Son muchas las personas que han colaborado en diversos sentidos a que esta tesis doctoral haya podido finalizarse. A todos muchísimas gracias, porque sin ese apoyo nunca hubiese podido llegar hasta aquí.

De forma más particular, quiero agradecer:

- A Juan Luís Hernández Álvarez y Javier Castejón Oliva, mis directores, porque han sabido guiar este proceso de una forma ejemplar. Sin la ayuda de ambos, los aprendizajes que he obtenido en este proceso no habrían sido posibles.
- A Lupe, Daniel y Raquel, que con su constante apoyo y paciencia han sabido comprender el tiempo y dedicación que he empleado en este "interminable" trabajo, tiempo y dedicación que no les he podido ofrecer.
- A Aurora, Adelina, Santiago, Rubén, Joaquín, Leticia y María, por vuestro tiempo y colaboración. Algunos no han podido colaborar hasta el final, pero sin vuestra ayuda y participación esta tesis no hubiese sido posible.
- A Alicia, por sus consejos y constante colaboración.
- A los compañeros y compañeras de la Facultad y del Instituto, porque teníais más fe que yo en que terminaría este trabajo.
- A todos los profesores y profesoras que han colaborado, bien cumplimentando el cuestionario, bien a través de conversaciones,... gracias a todos.
- Al alumnado, tanto del Instituto como de la Facultad, porque vosotros me orientasteis hacia este tema de investigación y sois un constante estímulo para seguir trabajando. Gracias por vuestras enseñanzas y espero que os ayude en alguna medida.

Para la realización de esta tesis doctoral, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid me ha concedido una licencia por estudios (Orden 1020/2004, BOCM del 22 de marzo de 2004), licencia que me ha permitido dedicarle mi atención en mayor medida y poder finalizarla en el tiempo previsto.

Índice



ÍNDICE

Capítulo 1 INTRODUCCIÓN.....	7
1.1 Objeto de estudio.....	9
1.2 Objetivos.....	14
1.3 Estructura de la investigación.....	15
 Capítulo 2 MARCO CONCEPTUAL.....	 21
2.1. Concepciones psicopedagógicas del aprendizaje.....	25
2.1.1. Del aprendizaje asociativo al constructivismo.....	27
2.1.2. Hacia el aprendizaje constructivista.....	33
2.1.3. Concepción constructivista del aprendizaje.....	40
2.2. El pensamiento del profesorado.....	54
2.2.1.Paradigmas de investigación en el pensamiento del profesorado.....	55
2.2.2.El estudio sobre el pensamiento, toma de decisiones, creencias y conocimientos del profesorado.....	62
2.2.2.1. El profesorado y la toma de decisiones.....	64
2.2.2.2. Creencias y conocimientos del profesorado.....	71
2.2.2.3. El conocimiento práctico del profesorado.....	73
2.3. El currículo escolar	82
2.3.1. Marco de referencia del currículo oficial	91
2.3.2. Aspectos básicos del currículo.	98
2.3.3. Concepción constructivista del aprendizaje en el currículo.....	102
2.3.4. Los elementos básicos del currículo.....	104
2.3.5. Currículo y contenido: la iniciación deportiva en el ámbito escolar.....	109

2 Dificultades, incertidumbres y satisfacciones del profesorado de Educación Física...

2.3.6. Propuestas de modelos comprensivos para la iniciación deportiva.....	113
2.3.6.1. Modelo Modificado.....	116
2.3.6.2. Modelo Basado en Progresiones Pedagógicas.....	117
2.3.6.3. Modelo Integrado.....	118
2.3.6.4. Modelo Constructivista Integrado.....	120
2.3.7. Las tareas de enseñanza y aprendizaje.....	123
2.3.7.1. Concepto de Tarea.....	123
2.3.7.2. Clasificación de las Tareas.....	125
2.3.8. Técnicas de enseñanza.....	127
2.3.8.1. Conceptos.....	127
2.3.8.2. Clasificaciones.....	128
2.4. Implementación constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje de la iniciación deportiva.....	132
2.4.1. Papel del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	137

Capítulo 3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....145

3.1. Enfoque de la investigación.....	146
3.2. Población de estudio. Características del profesorado de la Comunidad de Madrid.....	155
3.2.1. Muestra de referencia sobre el profesorado de la Comunidad de Madrid.....	156
3.2.2. Características de los profesores colaboradores en la investigación: estudio de casos.....	158
3.3. Objetivos de la investigación.....	161
3.4. Técnicas e instrumentos que se utilizan en la investigación.....	163

3.4.1. Los cuestionarios.....	164
3.4.2. La observación/ grabación.....	166
3.4.3. Las entrevistas.....	167
3.4.4. El grupo de Trabajo.....	168
3.4.5. Los Diarios.....	170
3.5. Proceso y desarrollo de la investigación.....	172
3.5.1. Temporalización de la investigación.....	177
3.5.1.1. Primera fase.....	178
3.5.1.2. Segunda fase.....	179
3.5.1.3. Tercera fase.....	185
3.5.1.4. Cuarta fase y final.....	198
3.6. Tratamiento de la información.....	199
3.6.1. Definición de las categorías	201
 Capítulo 4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	205
4.1. Análisis de los datos del cuestionario.....	208
4.1.1. Situación laboral del profesorado.....	210
4.1.2. Perfil formativo del profesorado.....	213
4.1.3. Perfil formativo del departamento de educación física.....	218
4.1.4. Enfoque didáctico para la enseñanza de los deportes colectivos con balón que prioritariamente aplica el profesorado.	224
4.1.5. Síntesis del análisis de resultados obtenido por medio del cuestionario.....	231
4.2. Análisis de los casos: evolución de cada profesor y profesora que ha colaborado en la investigación.....	235

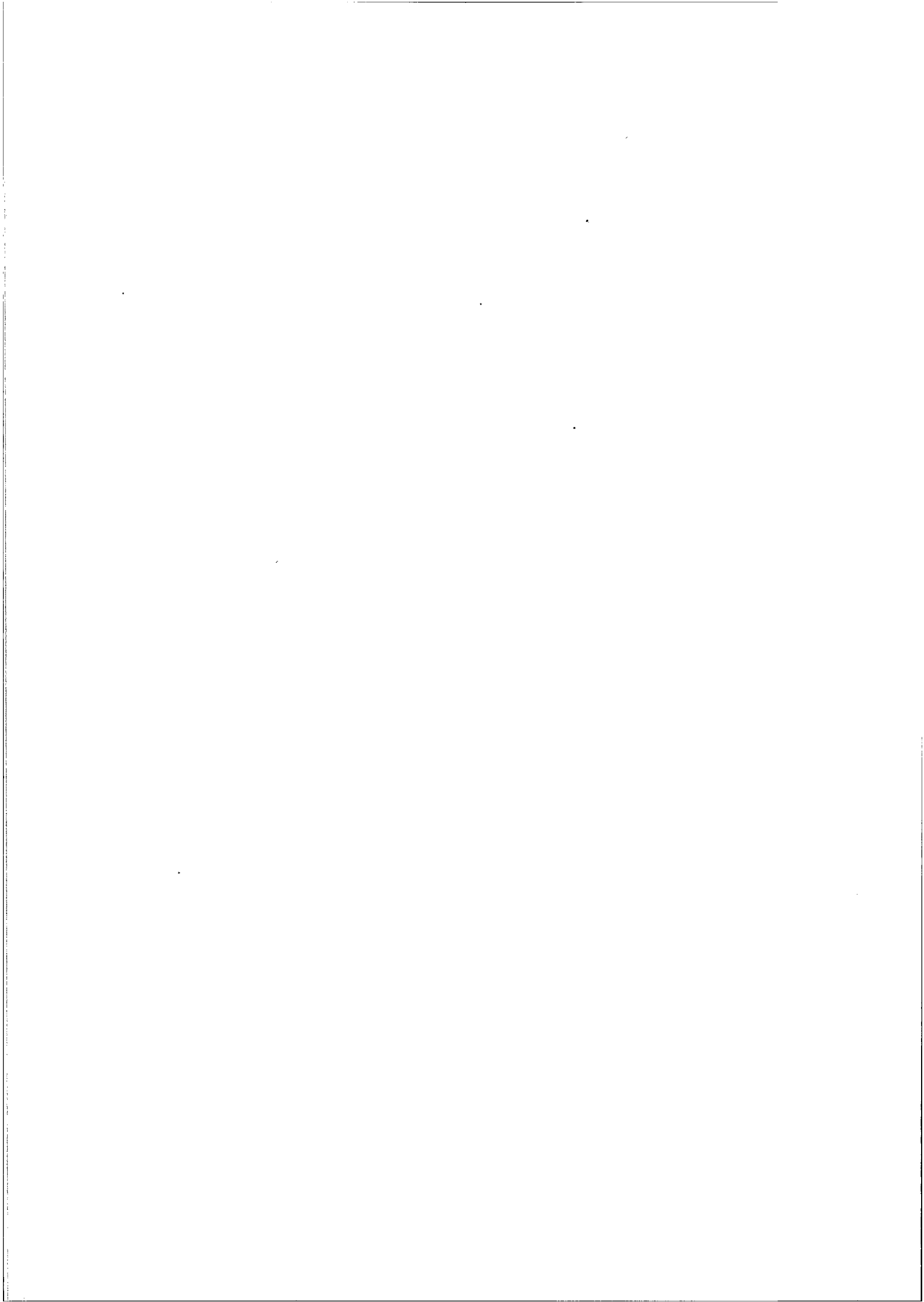
4 Dificultades, incertidumbres y satisfacciones del profesorado de Educación Física...

4.2.1. Evolución de Rosa.....	235
4.2.1.1. Perfil docente de Rosa y del Centro en el que imparte sus enseñanzas.....	235
4.2.1.2. Evolución del Pensamiento de Rosa sobre el modelo comprensivo.....	239
4.2.1.3. Evolución de las preocupaciones y satisfacciones al utilizar un nuevo enfoque de enseñanza.....	242
4.2.1.4. Percepciones sobre los comportamientos del alumnado como partícipes de un enfoque comprensivo.....	247
4.2.1.5. Evolución en la utilización de preguntas como recurso didáctico para propiciar la implicación cognitiva del alumnado.....	250
4.2.2. Evolución de Marta.....	261
4.2.2.1. Perfil docente de Marta y del Centro en el que imparte sus enseñanzas.....	261
4.2.2.2. Evolución del Pensamiento de Marta sobre el modelo comprensivo.....	265
4.2.2.3. Evolución de las preocupaciones y satisfacciones al utilizar un nuevo enfoque de enseñanza.....	268
4.2.2.4. Percepciones sobre los comportamientos del alumnado como partícipes de un enfoque comprensivo.....	275
4.2.2.5. Evolución en la utilización de preguntas como recurso didáctico para propiciar la implicación cognitiva del alumnado.....	279
4.2.3. Evolución de Antonio.....	290
4.2.3.1. Perfil docente de Antonio y del Centro en el que imparte sus enseñanzas.....	290
4.2.3.2. Evolución del Pensamiento de Antonio sobre el modelo comprensivo.....	293
4.2.3.3. Evolución de las preocupaciones y satisfacciones al utilizar un nuevo enfoque de enseñanza.....	295

4.2.3.4. Percepciones sobre los comportamientos del alumnado como partícipes de un enfoque comprensivo.....	299
4.2.3.5. Evolución en la utilización de preguntas como recurso didáctico para propiciar la implicación cognitiva del alumnado.....	304
4.2.4. Evolución de Armando.....	316
4.2.4.1. Perfil docente de Armando y del Centro en el que imparte sus enseñanzas.....	316
4.2.4.2. Evolución del Pensamiento de Armando sobre el modelo comprensivo.....	320
4.2.4.3. Evolución de las preocupaciones y satisfacciones al utilizar un nuevo enfoque de enseñanza.....	323
4.2.4.4. Percepciones sobre los comportamientos del alumnado como partícipes de un enfoque comprensivo.....	334
4.2.4.5. Evolución en la utilización de preguntas como recurso didáctico para propiciar la implicación cognitiva del alumnado.....	339
4.2.5. Evolución de Sergio.....	351
4.2.5.1. Perfil docente de Sergio y del Centro en el que imparte sus enseñanzas.....	351
4.2.5.2. Evolución del Pensamiento de Sergio sobre el modelo comprensivo.....	355
4.2.5.3. Evolución de las preocupaciones y satisfacciones al utilizar un nuevo enfoque de enseñanza.....	358
4.2.5.4. Percepciones sobre los comportamientos del alumnado como partícipes de un enfoque comprensivo.....	367
4.2.5.5. Evolución en la utilización de preguntas como recurso didáctico para propiciar la implicación cognitiva del alumnado.....	374
4.3. Análisis e interpretación de la evolución del pensamiento docente como agentes de un nuevo enfoque de la enseñanza. Compendio y reflexiones en torno a los datos obtenidos.....	382

4.3.1. Conocimientos y creencias previas del profesorado.....	383
4.3.1.1. Perfil docente del profesorado.....	383
4.3.1.2. Modelo de enseñanza que prioritariamente utiliza el profesorado.....	386
4.3.2. Evolución del profesorado participante en la investigación.....	388
4.3.2.1. Evolución del profesorado en referencia al planteamiento de enseñanza.....	388
4.3.2.2. Evolución de las preocupaciones y satisfacciones del profesorado al utilizar un nuevo enfoque de enseñanza.....	390
4.3.2.3. Percepciones sobre los comportamientos del alumnado como partícipes de un enfoque comprensivo.....	401
4.3.2.4. Evolución en la utilización de preguntas como recurso didáctico para propiciar la implicación cognitiva del alumnado.....	403
 CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES, REFLEXIONES FINALES Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	 411
5.1. El punto de partida: Conocimientos y creencias previas del profesorado en torno a la enseñanza deportiva.....	412
5.2. Percepciones del profesorado sobre el modelo comprensivo.....	415
5.3. Evolución de las preocupaciones y satisfacciones del profesorado al utilizar un nuevo enfoque de enseñanza.....	419
5.4. Percepciones sobre los comportamientos del alumnado como partícipes de un enfoque comprensivo.....	424
5.5. Evolución en la utilización de preguntas para favorecer la implicación cognitiva del alumnado.....	426
 Bibliografía.....	 435
Anexos.....	453

Capítulo 1: “Introducción: objeto de investigación; objetivos y estructura de la tesis”



Capítulo 1 INTRODUCCIÓN.....	7
1.1 Objeto de estudio	9
1.2 Objetivos	14
1.3 Estructura de la investigación.....	15



Capítulo 1 INTRODUCCIÓN

El ámbito de la educación se ha visto sometido a incesantes cambios y vaivenes derivados de la perspectiva de análisis que, sobre su función y significado, se adopta desde los diferentes paradigmas. No obstante, se puede afirmar que, desde cualquier perspectiva o enfoque de enseñanza, la labor de los docentes consiste, esencialmente, en crear las condiciones favorables para fomentar el aprendizaje de sus alumnos. Es posible argumentar a favor de esta afirmación que acabamos de realizar, aunque, desde los diferentes paradigmas, no se tenga una misma concepción de lo que significa el aprendizaje, ni los caminos para fomentar ese aprendizaje se encuentren orientados por las mismas intenciones formativas ni los mismos procedimientos o enfoques de intervención docente.

Desde nuestra manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, estamos de acuerdo con Elliot cuando señala que “la enseñanza actúa como mediador en el acceso de los alumnos al curriculum y [que] la calidad de ese proceso mediador no es insignificante para la calidad del aprendizaje” (1993: 68). Por tanto, la búsqueda de la calidad de los procesos de mediación, entre el conocimiento y el aprendiz, constituyen uno de los referentes fundamentales de la formación del profesorado y de las líneas de investigación centradas en los enfoques de enseñanza y en el desarrollo profesional de los docentes y justifica, por sí misma, la relevancia de nuestra investigación.

En el marco de ese paradigma interpretativo que defiende Elliot, sustentado sobre fundamentos propios de un enfoque constructivista de la enseñanza, el profesor adquiere un papel fundamental en la programación y puesta en práctica de acciones encaminadas a ejercer esa función de mediación entre el conocimiento y los sujetos del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el papel de mero transmisor de los conocimientos que las teorías del aprendizaje de naturaleza conductista asignaban al profesorado, o de mero

ejecutor de currículos cerrados, ha ido evolucionado hacia un papel más dinámico caracterizado por la reelaboración didáctica del conocimiento y por una mayor participación en los diferentes procesos de toma de decisión que conducen a su labor educativa.

En nuestra opinión, la evolución del colectivo de profesores de Educación Física muestra una perspectiva de los procesos de enseñanza en línea con esa última descripción expuesta en el párrafo anterior. Nuestra propia experiencia profesional como parte de dicho colectivo nos permite elaborar este primer juicio de valor, pero, al mismo tiempo, nos hace conscientes de las enormes dificultades que conlleva cualquier cambio cuando éste supone confrontar nuevos enfoques de enseñanza, no ya tan sólo con los que se han experimentado en la formación inicial sino con los que, durante largos años, se han vivenciado en la manera en la que hemos sido socializados en la construcción del “saber” y del “saber hacer” como sujetos de aprendizaje. La aceptación de la necesidad del cambio, la superación y la renuncia a las rutinas que ofrecen seguridad, la incertidumbre ante nuevos procedimientos de intervención docente... originan inseguridad, ansiedad, temor a la pérdida de control de la situación...; y, por tanto, constituyen barreras que es necesario salvar, y contribuir a salvar a través de procesos de colaboración, con el objeto de que la evolución hacia formas de intervención y de mediación de mayor calidad no se detenga en ningún momento.

En este contexto, aunque trataremos de ampliar y de precisar nuestro objeto de investigación en los siguientes párrafos, cabe señalar, en breve síntesis, que nuestra investigación se centra en la enseñanza de la iniciación deportiva que tiene lugar en el marco del desarrollo curricular de la Educación Física en el ámbito de la Educación Secundaria. A través de estudios de casos, se pretende profundizar, desde una perspectiva interpretativa, en el análisis de las dificultades, en pensamiento y acción, que encuentran los profesores para poner en práctica el denominado “enfoque comprensivo” de la enseñanza del deporte.

La adopción de este “enfoque comprensivo” que, influido por las líneas de pensamiento del marco constructivista, sitúa el acento de la enseñanza en la comprensión de los principios tácticos del juego deportivo y la funcionalidad de los aspectos técnicos en el contexto real de juego, responde a esa búsqueda de la calidad en los procesos de mediación entre el alumnado y el conocimiento. Como ha sido puesto de manifiesto por diferentes autores (Thorpe, 1992; Devís, 1996; Hernández Álvarez y Velázquez Buendía, 1996; Contreras Jordán, de la Torre Navarro y Velázquez Buendía, 2001), se trata de un intento por superar las deficiencias que el enfoque denominado técnico o tradicional presenta en la enseñanza del deporte en el ámbito escolar. No obstante, se puede afirmar que, en la actualidad, dicho enfoque se encuentra más presente en la teoría que en la práctica de enseñanza, precisándose estrategias de colaboración que contribuyan a su puesta en escena y permitan el análisis de las dificultades y satisfacciones que su aplicación genera entre los profesores.

En los siguientes apartados de este capítulo, trataremos de concretar y precisar nuestro objeto de estudio, las intenciones que orientan nuestra investigación plasmadas en los objetivos, y, por último, expondremos la estructura que presenta este documento.

1.1. OBJETO DE ESTUDIO

La concepción sobre el papel que el profesorado asume en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o quizá sería más cercano a la realidad decir que debería asumir, ha evolucionado en los últimos años hacia un cambio en donde al docente se le asigna el rol de guía y mediador en la construcción de los conocimientos del alumnado. La adopción de esta concepción conlleva contemplar a los profesores y profesoras como sujetos reflexivos que toman decisiones (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1985; Zabalza Beraza, 1988; Liston y Zeichner, 1993; Contreras Domingo, 1997) y, por tanto, se trata de una forma de entender la enseñanza en la que los

pensamientos, creencias, principios, actitudes (Marcelo García, 1987; Clark y Peterson, 1990; Contreras Domingo, 1990;...), lo que Carreiro Da Costa (2003) denomina *la parte invisible de la enseñanza*, se consideran factores fundamentales para analizar y tratar de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje que acontece en las aulas desde la perspectiva del paradigma ecológico e interpretativo.

Como posicionamiento de partida de esta investigación, nos manifestamos partícipes de esta línea de pensamiento, dirigiendo nuestras preocupaciones, como docentes de la materia de Educación Física, hacia el conocimiento de las pautas de pensamiento y de actuación en las intervenciones didácticas del profesorado de esta materia curricular en los centros educativos. Nos interesa conocer si el enfoque metodológico que desde la literatura más reciente se sugiere como idóneo para la iniciación a los deportes colectivos en el ámbito educativo, se está reflejando en la práctica docente habitual de los centros de enseñanza. Desde esta preocupación, establecimos como objeto de estudio para la investigación de esta tesis doctoral, el conocimiento de los pensamientos y creencias, las preocupaciones y satisfacciones del profesorado de Educación Física que comparten un enfoque constructivista del aprendizaje y que tratan de llevarlo a la práctica en la enseñanza de los deportes de invasión.

La raíz del objeto de estudio ha surgido como una evolución personal del autor de esta tesis sobre la enseñanza de estos deportes como contenido de referencia del currículo oficial. Las inquietudes y comportamientos observados en el alumnado en el desarrollo de las clases de Educación Física, los cambios introducidos en el currículo a partir de la implantación de la LOGSE en los años noventa, la revisión de la bibliografía específica que desde los años ochenta-noventa ha ido fundamentando una concepción más cognitiva de la enseñanza..., han originado una modificación en los pensamientos y creencias que originalmente tenía establecidos, provocando

un proceso de autoformación permanente y una evolución en la forma de entender la enseñanza de los deportes colectivos.

Esta evolución personal ha ido acompañada de una inquietud por conocer, de forma más precisa, las actuaciones del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Física. Al contrastar las formas de intervención de otros docentes de la materia, no apreciaba un paralelismo entre lo que las tendencias que el currículo oficial y la literatura específica orientaban y la percepción de la realidad que los centros educativos parecían ofrecer, detectando, por tanto, una distancia apreciable entre las aportaciones que desde el campo de la investigación se ofrecen y el de la práctica cotidiana de los centros escolares.

Resueltas, en primer lugar, nuestras preocupaciones sobre el grado de aceptación que un cambio en el enfoque de la enseñanza deportiva tendría entre el alumnado, así como los interrogantes sobre la coherencia y lo apropiado del uso de dicho enfoque desde la perspectiva su posible contribución al logro de las intenciones educativas que se hacen explícitas en el currículo oficial -aspectos que tuvimos ocasión de comprobar a través del trabajo de investigación realizado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados- nos quedaban las dudas concernientes a la reacción del profesorado ante la puesta en práctica de una enseñanza del deporte basada en el “enfoque comprensivo”.

Ese, por tanto, debía ser nuestro reto sobre el que nos surgieron diversos interrogantes ¿Cómo le podíamos dar forma en el proceso de investigación e implicar a profesorado experto para conocer sus conocimientos, pensamientos y creencias y comportamientos? ¿Cómo enseña el profesorado de Educación Física los deportes de invasión? ¿Qué preocupaciones y satisfacciones puede manifestar con el planteamiento que está utilizando? ¿Por qué enseña como enseña?, ¿Conoce otras formas de hacerlo? ¿Por qué no las aplica, o sí las aplica?....

Situados ya en los momentos de tomar decisiones sobre la investigación y establecidos algunos contactos con profesores y profesoras que inicialmente manifestaban cierta disposición por colaborar en la investigación, concretamos el objeto de estudio en la posibilidad de que un grupo de profesores y profesoras de la Comunidad de Madrid pusieran en práctica la aplicación del “enfoque comprensivo” de la enseñanza deportiva. Se trataba de desarrollar unidades de enseñanza, que por demanda de los propios profesores les aportaríamos ya elaboradas, con la intención de conocer, por medio de diferentes técnicas e instrumentos de investigación, las dificultades, preocupaciones y satisfacciones obtenidas a lo largo del proceso de implementación de dicho enfoque. Sin duda, como efecto complementario, el desarrollo de la investigación nos permitiría, al menos en el ámbito de la enseñanza deportiva, conocer la coherencia entre los planteamientos curriculares vigentes y el papel que juega el docente en su elaboración y desarrollo.

Desde esta perspectiva de la investigación, hemos orientado el estudio hacia el conocimiento de cinco factores que consideramos claves en los pensamientos, creencias y comportamientos del profesorado como agentes de un nuevo enfoque de la enseñanza.

En primer lugar, nos hemos planteado detectar los conocimientos y creencias previas del profesorado en torno a la enseñanza del deporte. Para ello diseñamos un cuestionario que fue entregado en un número significativo de centros públicos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Este procedimiento nos permitió obtener una referencia sobre el perfil del profesorado de Educación Física de esta Comunidad en relación al enfoque didáctico que habitualmente utilizan para iniciar a sus alumnos y alumnas en los deportes colectivos. En concreto, la aplicación del cuestionario debía permitirnos conocer cuáles son los conocimientos y creencias previas que tienen los profesores sobre el enfoque comprensivo de la enseñanza del deporte, qué planteamiento utilizan de forma prioritaria para la enseñanza de

los deportes colectivos, qué fuentes y medios de formación continua utilizan, cuál es su nivel de satisfacción con el planteamiento de enseñanza que utilizan...

Posteriormente, el estudio que presentamos se dirigió hacia las percepciones de satisfacción y/o preocupación que el profesorado manifiesta como agente de un nuevo enfoque de la enseñanza. En este sentido, nos propusimos realizar una descripción de la evolución que muestra el profesorado que ha colaborado como partícipes de esta investigación, para lo cual se diseñaron cuatro categorías de análisis:

- Percepciones del **Profesorado** sobre el **Modelo Comprensivo** (PMC). Se trata de conocer el pensamiento de los participantes acerca del “enfoque comprensivo” de la enseñanza del deporte (ideas previas, creencias, su contribución a su idea de educación...).
- Preocupaciones y Satisfacciones al utilizar un **Nuevo Enfoque** de enseñanza (PSNE). Se trata de analizar e interpretar las manifestaciones realizadas por el profesorado sobre el grado de satisfacción o de preocupación que perciben como agentes del modelo comprensivo para la iniciación a los deportes colectivos de invasión, concretando los contenidos curriculares en los deportes de baloncesto y/o balonmano.
- Percepciones sobre los **Comportamientos del ALumnado** como partícipes de un enfoque comprensivo (CAL). Se trata de integrar en el estudio las manifestaciones (percepciones) que realiza el profesorado sobre la influencia que tiene en el alumnado la aplicación del planteamiento de enseñanza. Qué sensaciones manifiesta el profesorado al aludir a los posibles cambios en los

comportamientos del alumnado, y si son atribuibles al nuevo enfoque de la enseñanza.

- Evolución en la utilización de Preguntas para favorecer la Implicación Cognitiva del alumnado (PIC). Se trata de recoger las manifestaciones realizadas por el profesorado sobre sus percepciones o valoraciones al utilizar preguntas al alumnado como recurso para provocar la implicación cognitiva. Observaremos cómo utiliza el profesorado este procedimiento para actuar de guía y mediador en el proceso de construcción de los aprendizajes del alumnado, qué inquietudes, preocupaciones y satisfacciones manifiesta.

1.2. OBJETIVOS

Con el fin de orientar las intenciones que establecemos para el desarrollo de esta investigación, enunciaremos los siguientes objetivos:

- Identificar el perfil docente del profesorado de Educación Física de la Comunidad de Madrid y, especialmente, el enfoque de enseñanza que utilizan para la iniciación a los deportes colectivos de invasión.
- Conocer las percepciones, conocimientos y creencias del profesorado sobre el enfoque comprensivo para la enseñanza de los deportes colectivos de invasión.
- Comprender e interpretar las preocupaciones y/o satisfacciones que manifieste el profesorado al implementar un enfoque comprensivo para la enseñanza de los deportes colectivos de invasión, su evolución y los factores que puedan incidir en las posibles preocupaciones y/o satisfacciones.

- Conocer cuáles son, a juicio de los profesores participantes en la investigación, los aspectos más relevantes y complejos de un enfoque comprensivo desde la perspectiva de la enseñanza y las dificultades que, dichos aspectos, suponen en su tarea de guía y mediador del proceso de construcción de los aprendizajes del alumnado.
- Valorar la contribución de la investigación colaborativa, concretada en torno a la implementación de unidades didácticas diseñadas a tal fin, en la posible evolución del pensamiento de los docentes en cuanto a la concepción del enfoque comprensivo, su valor educativo y las posibilidades reales de aplicación en el marco del desarrollo curricular de la Educación Física.

1.3. ESTRUCTURA DE LA TESIS.

El documento en el que se presenta el informe final de la investigación está estructurado en cuatro capítulos. Cada uno de ellos atiende a aspectos específicos de la investigación que, no obstante, con la pretensión de aportarle sentido y continuidad, constituyen parte de un todo con el que se busca un hilo conductor hacia las conclusiones que se presentan en la parte final de la tesis doctoral.

El primero de estos capítulos lo constituye el denominado "Introducción: objeto de investigación; objetivos y estructura de la tesis". En él ofrecemos una perspectiva de la investigación en la que tratamos de expresar la relevancia del objeto de estudio; la formulación precisa de los objetivos que orientan la investigación y la estructura que presenta el documento final.

A continuación de la introducción, en el capítulo 2, se expone el marco conceptual en el que se desarrolla la investigación. Se trata fundamentalmente de precisar el marco de referencia de las teorías del

aprendizaje que han sustentado la evolución de nuevos enfoques de enseñanza y la investigación e innovación en esa línea. También, tratamos de establecer un marco de referencia de la evolución que presentan los paradigmas de investigación centrados en el profesor, centrando nuestra atención en el paradigma del pensamiento de los docentes como objeto que interesa directamente a nuestro estudio. Asimismo, se lleva a cabo una revisión de aquellos aspectos del marco curricular vigente que afectan de forma explícita a esta investigación centrada en la enseñanza del deporte en el ámbito escolar. Por último, al final del capítulo se lleva a cabo una revisión de los fundamentos básicos del “enfoque comprensivo” de la iniciación deportiva, objeto central del estudio que tratamos de desarrollar en esta investigación. En los diferentes apartados de los que consta este capítulo, se realiza una revisión de aquellos estudios que pueden aportar información, o que se constituyen en objeto de reflexión, y que, por tanto, pudieran ser enriquecedores y obligado marco de referencia para nuestra investigación

En efecto, comenzamos la revisión bibliográfica atendiendo a las diversas fuentes que nos ofrecen las aportaciones referidas a las concepciones del aprendizaje, describiendo el recorrido de las diferentes teorías que, en mayor o menor medida, han influido en los sistemas educativos, desde las perspectivas conductistas a la constructivista, y que, a su vez, han orientado el diseño y desarrollo de los diversos modelos de currículo. Observamos la interesante evolución que sobre la adquisición del conocimiento han aportado los distintos estudios, y esa es nuestra intención. Intentaremos describir las concepciones del aprendizaje desde un sentido de enriquecimiento de las diversas posibilidades, ya que en mayor o menor medida, participando de la opinión de Pozo Muncio (2003), consideramos que todo aprendizaje contempla aspectos cognitivos, estando las diferencias en la forma de atender a cómo se adquiere el conocimiento.

Continuamos la construcción de nuestro marco conceptual de referencia, centrándonos en las investigaciones sobre el pensamiento del profesorado,

analizando los diversos paradigmas que contemplan el papel del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sus pensamientos, creencias y toma de decisiones. Nos interesa reflexionar, desde la perspectiva de nuestra investigación centrada en el profesor, sobre cómo éstas variables pueden incidir en su labor docente. Hemos intentado acercarnos a los estudios que se hacen referencia al profesorado como un elemento imprescindible del proceso de enseñanza y aprendizaje. Podemos observar, que en la medida en que las investigaciones se acercan a las realidades de las aulas, los acontecimientos que tienen lugar en dichos escenarios educativos aumentan progresivamente las incertidumbres, siendo precisamente esa incertidumbre, el carácter diverso y variable de cada proceso, lo que enriquece la investigación, especialmente si tomamos en consideración las reflexiones del profesorado sobre su propia acción docente.

Posteriormente, dedicamos nuestra atención al análisis del currículo oficial. Nuestra investigación se centra en los procesos institucionales de enseñanza de la Educación Física. Por tanto, nos interesa analizar cuál es el marco de referencia del currículo oficial, qué elementos básicos contempla, cómo se reflejan las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (especialmente las referencias a enfoques constructivistas), qué cambios que se han producido y el contraste entre los últimos currículos... De igual modo, interesa analizar las posibilidades que ofrece el tratamiento de los contenidos referidos a la iniciación deportiva. Asimismo, analizamos las aportaciones, que desde un enfoque comprensivo, se han realizado en el campo de la iniciación deportiva desde el ámbito educativo.

Por último, y como acercamiento más concreto al objeto de estudio de esta investigación, nos centramos en el papel que desde un enfoque comprensivo de la iniciación deportiva, asume el profesorado como guía y mediador del proceso de aprendizaje del alumnado.

Una vez establecido el marco conceptual de la investigación, presentamos en el capítulo 3 la metodología que se va a utilizar en el desarrollo de la misma. En consecuencia, en este capítulo se describe el proceso seguido sobre la base de los paradigmas que sustentan nuestra investigación. En nuestro caso nos hemos decantado por el paradigma interpretativo, enfoque avalado por la bibliografía especializada para acercarnos al conocimiento de realidades como la que nos ocupa, ya que nos permite contemplar la acción docente desde una perspectiva rica y variada en función de la realidad cambiante que en cada escenario educativo pueda acontecer, así como acercarnos a esa realidad a través de los “ojos” y del “pensamiento” de los protagonistas de esta investigación: los profesores.

En este contexto, nos interesaba mantener una constante y personal interacción con el profesorado participante en la investigación, y, al mismo tiempo, conocer si los cambios influyen y son percibidos de forma diferente por diferentes docentes. Por estos motivos, y por su adecuación a los objetivos planteados, el estudio de casos ha sido la principal técnica de investigación seleccionada para acercarnos a la realidad que cada profesor y profesora iba transmitiendo y construyendo.

Los instrumentos utilizados para registrar, y posteriormente analizar e interpretar, la información que el profesorado colaborador ha aportado han sido diversos. Los diarios, las entrevistas, las reuniones de trabajo y su transcripción, el cuestionario, las observaciones realizadas sobre clases impartidas por los profesores participantes... nos han permitido recoger las vivencias y percepciones de cada profesor y profesora y contrastar las informaciones procedentes de diferentes instrumentos. En este capítulo comentamos, asimismo, las fases que hemos establecido para llevar a cabo el proceso de investigación.

En el capítulo 4 realizamos el análisis de los resultados (datos, discursos, observaciones...), interpretando la información obtenida a través de los

distintos instrumentos utilizados en la investigación. Para realizar este análisis hemos tomado como punto de partida los conocimientos y creencias del profesorado, datos que nos ha aportado el cuestionario que a tal efecto hemos diseñado, permitiéndonos acercarnos al perfil docente del profesorado de Educación Física para la Etapa de Secundaria Obligatoria en los centros públicos de la Comunidad de Madrid: la situación laboral de este profesorado, su perfil formativo, así como los conocimientos y creencias previas con las se presenta a su labor docente y en referencia a la enseñanza deportiva.

Una vez que hemos conocido la situación de partida del profesorado, continuamos este capítulo con la evolución que han manifestado los cinco profesores y profesoras, colaboradores activos en esta investigación. Hemos realizado un análisis interpretativo de cada uno de los casos sobre la base de las cuatro categorías que hemos considerado como más significativas. Estas categorías, que de forma breve hemos comentado anteriormente, reflejan las preocupaciones y satisfacciones que las profesoras y los profesores colaboradores han manifestado al actuar de guías del proceso de aprendizaje del alumnado.

Por último, en el capítulo 5, presentamos las conclusiones de la investigación. Siguiendo el propio esquema de análisis de los resultados, de acuerdo a las categorías de información señaladas, se presentan las conclusiones fundamentales de la investigación. En ellas se expresan respuestas a los interrogantes que implícitamente hemos planteado a través de la formulación de los objetivos de la investigación, en las que se aprecia el pensamiento de los profesores, sus dificultades para aplicar un enfoque diferente y sus preocupaciones y satisfacciones.

Asimismo, comentamos algunas posibles líneas de investigación que se pueden contemplar en un futuro y que enriquecerían esta investigación y, sobre todo, la propia acción docente.

Finalmente recogemos las distintas fuentes y referencias bibliográficas utilizadas, así como los anexos.

Capítulo 2: “Marco conceptual”

Capítulo 2 MARCO CONCEPTUAL	21
2.1. Concepciones psicopedagógicas del aprendizaje	25
2.2. El pensamiento del profesorado	54
2.3. El currículo escolar.....	82
2.4. Implementación constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje de la iniciación deportiva.	132

Capítulo 2 MARCO CONCEPTUAL.

Es nuestra intención elaborar un soporte teórico fundamentado respecto a los factores que pueden incidir en el profesorado de Educación Física a la hora de actuar como docente y con la intencionalidad de guiar al alumnado en la construcción de sus conocimientos.

En los últimos veinte años, las concepciones sobre la adquisición de los conocimientos y las posibilidades de intervención en el ámbito educativo, han evolucionado suficientemente como para que los profesionales que nos dedicamos a dicha tarea nos replanteemos ciertas decisiones sobre cómo estamos realizando nuestra función educativa. Es por ello por lo que comenzaremos este marco teórico haciendo un recorrido por la evolución que ha experimentado la adquisición del conocimiento desde la psicología de la educación y sus posibilidades de intervención didáctica, contrastando las dos corrientes que principalmente han proporcionado los estudios necesarios para fundamentar las posibilidades del alumnado a la hora de “aprender” los contenidos de las distintas áreas de las que participa el currículo escolar.

En función del punto de vista que adoptemos con respecto a la forma mediante la cual el alumnado pueda adquirir sus conocimientos, podremos observar en el desarrollo de este apartado que el papel que pueden asumir en el proceso de enseñanza y aprendizaje variará de manera significativa desde la perspectiva de su implicación en el mismo, tomando decisiones que conllevan una diferenciación en cuanto a su implicación cognitiva y asumiendo una participación diferenciada en dicho proceso. Consecuentemente, el currículo escolar también “sufrirá” cambios desde la perspectiva del conocimiento; los contenidos que los currícula contemplen se verán afectados de forma importante, pasando de un tratamiento de contenidos de carácter conceptual en la mayoría de las áreas o materias, y procedimental o de ejecución de distintas habilidades motrices en el caso de

la Educación Física, a contemplar una mayor riqueza de dichos contenidos, atendiendo a los ámbitos conceptual, procedimental y actitudinal, con un tratamiento común para todas las áreas que forman parte de dicho currículo.

Las aportaciones que las distintas teorías han realizado sobre las posibilidades que se contemplan sobre cómo se produce la adquisición del conocimiento, ha repercutido en el tratamiento de los currícula. En este mismo sentido, las posibilidades de intervención del profesorado en la adquisición del conocimiento y cómo programar el proceso de enseñanza y aprendizaje, deberían contemplar cambios en sus posibilidades de participación. Este será otro de los puntos que trataremos de fundamentar en este marco teórico y que será el eje principal de la investigación. En qué medida las creencias, conocimientos, comportamientos, intervenciones,... del profesorado sobre su materia, inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje con una intencionalidad de contemplar la posibilidad de que el alumnado construya sus propios aprendizajes, ya que éste es el elemento clave del currículo en los últimos años.

En definitiva, y de una forma esquemática, los bloques de elementos sobre los que girará este marco teórico (figura 2.1) estarán formados por: la concepción psicopedagógica del aprendizaje, los pensamientos, creencias, principios,... del profesorado, y los currícula del ámbito escolar.

La lectura que pretendemos realizar de los componentes del esquema es de constante interacción, es decir, cada uno de ellos va a incidir en los demás de forma que, en función de las concepciones que tengamos sobre las posibilidades de adquisición del conocimiento por parte del alumnado, éstas van a estar presentes en nuestras creencias y principios, trasladándolas a su vez, al diseño del currículo. En esta misma línea, el currículo estará diseñado en función de la concepción que se posea sobre la adquisición del conocimiento, e incidiendo en los pensamientos y creencias del profesorado. Asimismo, los pensamientos y creencias del profesorado se verán reflejados

en la forma que contemple la adquisición del conocimiento el alumnado y en el diseño del currículo.

Podemos observar que el esquema continúa con un cuarto apartado referido a la implementación constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, y con un sentido de interacción con los apartados anteriores. Nos estamos refiriendo a la vinculación y complementariedad entre la teoría y la práctica.

En este último apartado pretendemos concretar desde el contenido “deporte”, algunas de las posibilidades de las que el profesorado puede disponer para implementar en el proceso de enseñanza y aprendizaje las concepciones teóricas que desde el constructivismo se postulan como coherentes para propiciar en el alumnado la construcción de los conocimientos. La estructura que desarrollaremos en este apartado, que será el objeto central de la tesis, nos servirá como referente para abordar el objeto de estudio que desarrollaremos en el trabajo de campo de esta investigación. Es decir, el conocimiento de los pensamientos y creencias, las preocupaciones y satisfacciones del profesorado de Educación Física que comparten un enfoque constructivista del aprendizaje y que tratan de llevarlo a la práctica en la enseñanza de los deportes de invasión a través de la implementación de unidades didácticas por parte del profesorado colaborador.

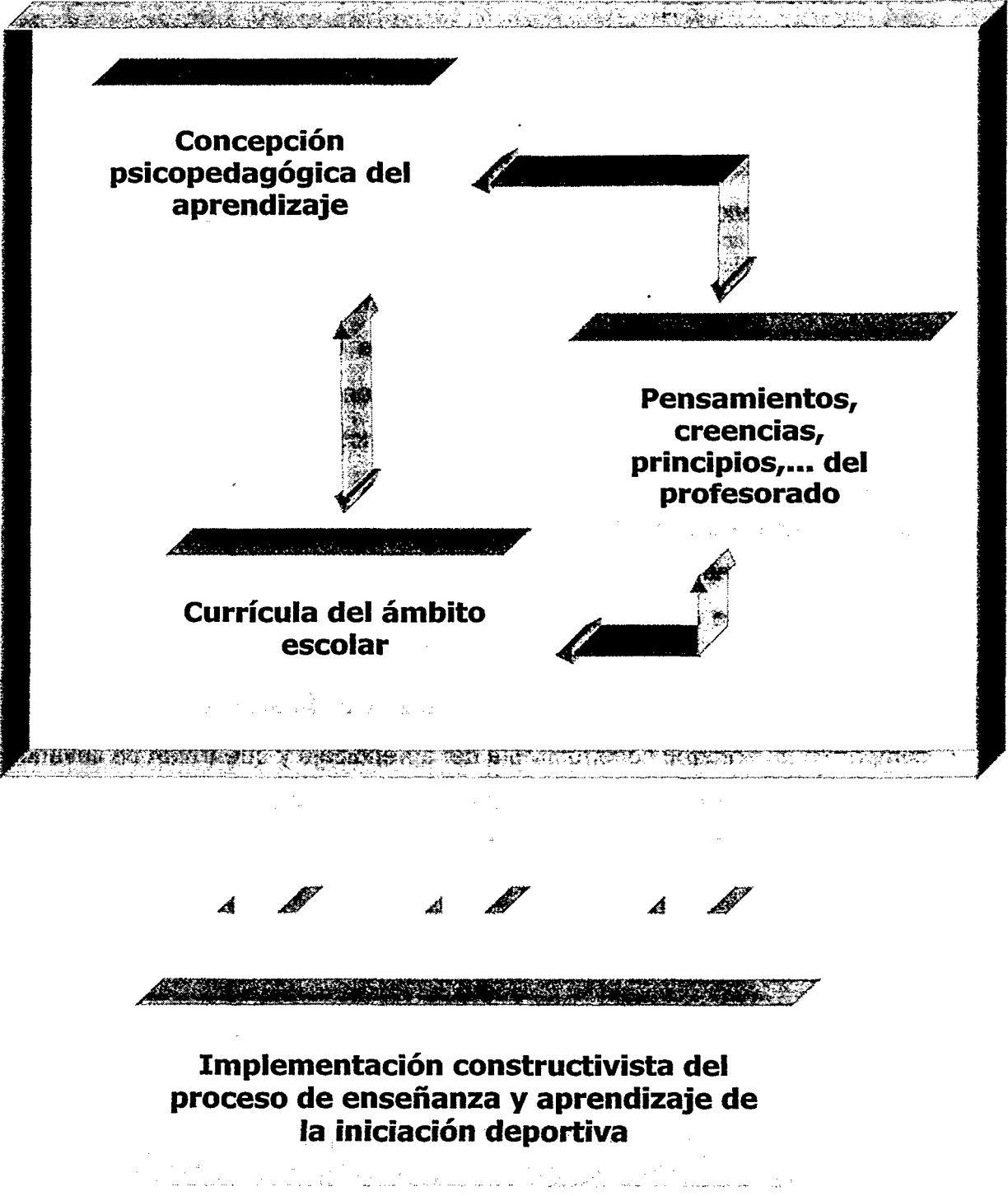


Figura 2.1. Esquema básico del marco teórico.

2.1. CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE

La concepción sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que acontece en las aulas, cuenta con variadas interpretaciones según las diferentes teorías que durante el último siglo han ejercido su influencia en base al carácter hegemónico que unas u otras han sustentado. Si contemplamos el proceso de enseñanza y aprendizaje en un sentido amplio y como objeto de estudio de la didáctica en relación con las finalidades educativas (Contreras Domingo, 1990), la didáctica atenderá en su fundamentación a las diversas concepciones existentes sobre las posibilidades que para la adquisición del conocimiento puedan aportar las diferentes teorías que desde la psicología del aprendizaje se formulan. Desde esta perspectiva, al referimos al proceso de enseñanza y aprendizaje se hace necesario analizar los factores que intervienen en dicho proceso, ya que, atendiendo al criterio que expone Pozo Municio (1989: 36), “no es posible realizar una transferencia mecánica desde los principios psicológicos a las determinaciones normativas de la didáctica”.

Situándonos en la naturaleza de cómo se producen los aprendizajes, y basándonos en la interpretación que realiza Pozo Municio (2003: 24) de las diferentes teorías del aprendizaje, se podrían clasificar en aquellas que contemplan el aprendizaje como un proceso asociativo, y las que lo contemplan como un proceso constructivo. Parte este autor de que todos los aprendizajes atienden a aspectos cognitivos “... la diferencia entre unas y otras formas de aprendizaje estaría en la naturaleza de esos cómputos y representaciones, en el tipo de procesamiento cognitivo que tiene lugar para aprender”, aunque existen diferencias a la hora de contemplar la adquisición del conocimiento entre ellas.

Se puede observar en la figura 2.2 que ambas concepciones difieren sustancialmente en su estudio e interpretación del aprendizaje. La concepción asociacionista contempla el aprendizaje desde una perspectiva atomista y elementista, asociando los distintos elementos de los que se

compone la circunstancia que se pretende aprender “de modo que aprender es detectar con la mayor precisión posible las relaciones de contingencia entre esos elementos o hechos, por lo que los procesos de aprendizaje consisten esencialmente en mecanismos de cómputo de esas contingencias” (Pearce y Bouton en *Ibid*: 25), y atendiendo a los principios de *equipotencialidad* y *correspondencia*, ya que los ambientes se computan igual al poder intercambiarse entre sí los distintos elementos que los componen, y los aprendizajes obtenidos se corresponden con el ambiente ya que son un reflejo de él.

De una forma esquemática, las principales diferencias existentes entre ambas serían:

	Asociacionismo	Constructivismo
Unidad de análisis	Elementos	Estructuras
Sujeto	Reproductivo	Productivo
	Estático	Dinámico
Origen del cambio	Externo	Interno
Naturaleza del cambio	Cuantitativa	Cualitativa
Aprendizaje por	Asociación	Reestructuración

Figura 2.2. Principales diferencias entre concebir al aprendizaje como un proceso asociativo o constructivo. (Pozo Municio, 2003)

Siguiendo en la línea que describe Pozo Municio, en la concepción constructivista “sujeto y objeto se construyen mutuamente, de modo que no es sólo que la representación que el sujeto tiene del mundo sea una construcción personal, sino que, a su vez cada persona se construye a partir

de la interacción con diferentes mundos y objetos, de tal modo que las estructuras cognitivas desde las que nos representamos el mundo son, en buena medida, el resultado de ese proceso de aprendizaje” (Íbid: 26). Ante los principios de equipotencialidad y correspondencia, el constructivismo participa de los principios de *conocimientos previos* y *construcción personal*.

Las referencias que a continuación vamos a aportar de las diferentes teorías del aprendizaje, las queremos interpretar como una evolución en la concepción de la adquisición del conocimiento, más que desde una clasificación de las diferentes teorías que puedan pertenecer a uno u otro grupo, bien sea asociacionista o cognitivo-constructivista.

2.1.1. DEL APRENDIZAJE ASOCIATIVO AL CONSTRUCTIVISMO

Durante la primera mitad del siglo XX, la concepción del aprendizaje estaba fundamentada principalmente en las teorías que con una base asociacionista se inclinaban por vincular en términos categóricos al aprendizaje con la memoria, y tomando la experimentación con animales como referente para el aprendizaje humano. Anderson (2001: 3-6) define el concepto de aprendizaje como “el proceso por el cual ocurren cambios duraderos en el potencial conductual como resultado de la experiencia” y memoria como “el registro de la experiencia que subyace en el aprendizaje”. Asimismo, este autor señala que estos conceptos “aunque relacionados en sus significados, ambos se refieren a líneas de investigación separadas en la psicología. El aprendizaje se asocia con enfoques conductuales, y la memoria con enfoques cognitivos”.

Algunos de los estudios que en mayor medida contribuyeron a fundamentar esta concepción sobre el aprendizaje y la memoria, y que comentaremos brevemente a continuación basándonos en el análisis que realiza Anderson en su libro *Aprendizaje y Memoria*, pertenecen a autores como: I. V. Pavlov, E. Thorndike, C. L. Hull, B. F. Skinner.

Pavlov definió el denominado **reflejo condicionado** y utilizando originariamente perros para su estudio. Estableció que “cuando un estímulo neutral (EC) se presenta junto con un estímulo significativo desde el punto de vista biológico (EI), el EC adquiere la capacidad de producir respuestas”. (Íbid: 13) A este fenómeno se le conoce como **condicionamiento clásico**.

Los fenómenos básicos enunciados por Pavlov son los siguientes:

- **Adquisición.** La respuesta condicionada (RC) aumenta progresivamente con la repetición.
- **Extinción.** La respuesta condicionada disminuye progresivamente con las ocasiones en donde no se aporta el EI.
- **Recuperación espontánea.** En donde la RC puede aparecer espontáneamente aunque no se acompañe al estímulo neutral (EC) del estímulo significativo (EI).
- **Ordenamiento temporal.** El condicionamiento es más intenso si el EC se antepone al EI, y no suele ocurrir cuando el EI precede al EC.

Thorndike, al igual que Pavlov, utilizó un estímulo para aprender una respuesta, pero en su caso utilizando el **reforzador** (similar al EI) como estímulo desde el punto de vista biológico. El proceso de aprendizaje de Thorndike se conoce como **condicionamiento instrumental** y utilizando lo que él denominó como aprendizaje por **ensayo y error**.

Los principios que Thorndike enuncia son los siguientes:

- **Ley del efecto.** En donde el reforzador se considera crítico para el aprendizaje.

- **Ley del ejercicio.** La práctica continuada de una asociación entre estímulo y respuesta refuerza el aprendizaje.
- **Principio de pertenencia.** En donde ciertos aspectos son más fáciles de asociar que otros motivado por la afinidad que pueda haber entre ellos.

En opinión de Anderson estos tres principios siguen vigentes en la educación, siendo la aplicación de estos principios al ámbito educativo una de las principales preocupaciones de Thorndike.

Partiendo de las propuestas realizadas por Pavlov y Thorndike, y con la intención de especificar el comportamiento humano y animal, Hull se planteó como objetivo desarrollar una teoría sistemática del condicionamiento clásico e instrumental. "Intentó producir una teoría formal que predeciría el comportamiento como una función de historia de reforzamiento, la pulsión y el incentivo" (Íbid: 19). El resumen que Anderson expone como teoría final de Hull es la siguiente: $E = (H \times D \times K) - I$

En donde cada letra representa un "constructo crítico":

- **E: potencial de reacción** que indicaría la "probabilidad, velocidad y fuerza con la que se ejecutaría un comportamiento en respuesta a un estímulo" (Íbid: 17)
- **H: fuerza del hábito**, basándose en la ley del efecto de Thorndike, en donde un reforzamiento ayuda a la asociación entre estímulo y respuesta.
- **D: pulsión**, en donde el estado de pulsión del organismo será un fortalecedor para los hábitos.
- **K: motivación por incentivo**, ya que si éste no existe, la fuerza del hábito y la pulsión no son suficientes para mantener el comportamiento.

- **I: inhibición.** Hace mención a la interrupción activa del comportamiento.

B. F. Skinner fue muy crítico con los constructos de otros autores conductistas de la época, entre otros con los conceptos de pulsión y fuerza del hábito postulados por Hull ya que hacían referencia a estados internos y no a respuestas observables. Su aportación principal hace referencia al **condicionamiento operante**.

Para Skinner las asociaciones entre estímulo y respuesta eran mera teoría, siendo su preocupación principal “el comportamiento que seguirían los organismos en varias situaciones de estímulo, y no en los mecanismos internos que mediaban el comportamiento” (ibid: 23). Sus trabajos sobre los programas de reforzamiento, enfatizaban en que las contingencias que tenían lugar entre el reforzamiento y la respuesta afectaban la frecuencia con la que era emitida la respuesta.

Como podemos observar en la figura 2.3, atendiendo al esquema que propone Rachlin (en Pérez Gómez, 1989: 22) al comparar las diferencias que hay entre el condicionamiento clásico y el operante, señala que la prioridad del primero está en la relación que hay entre el estímulo y la respuesta, mientras que en el condicionamiento operante el interés recae en la relación existente entre respuesta y recompensa.

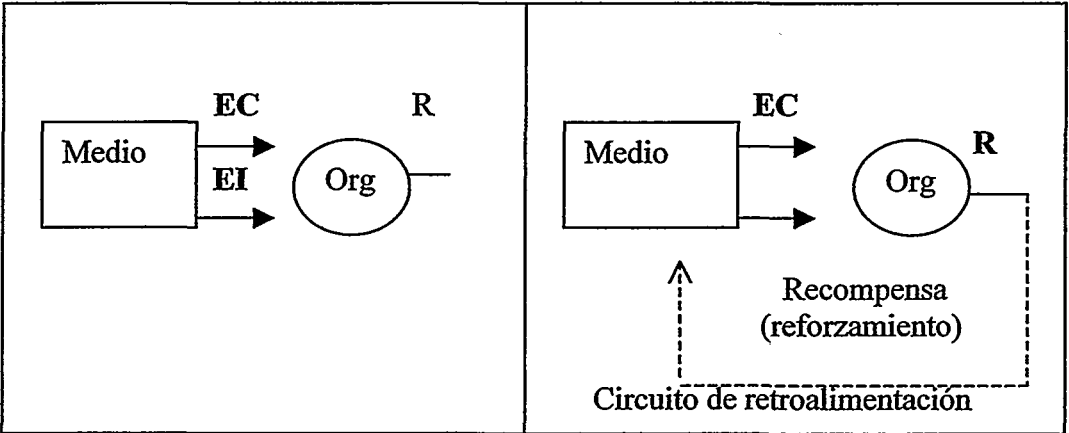


Figura 2.3. Diferencias entre ambos tipos de condicionamiento según Rachlin (en Pérez Gómez, 1989: 22)

Estas teorías contemplan el aprendizaje como la asociación de distintos elementos simples que actúan como estímulos para provocar la respuesta esperada. Así para Pinillos Díaz (1981: 373), desde esta perspectiva del aprendizaje, "... todo aprendizaje se reduce a la formación de hábitos por asociación de elementos psíquicos o conductuales, previamente inconexos"

Desde la perspectiva de la psicología, la concepción del aprendizaje se manifiesta como la asociación atomista de los distintos elementos que componen el contenido. En este sentido Pozo Municio (1989: 25-29) considera que "El conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal y causalidad", destacando este autor como aspectos básicos del conductismo con base en el asociacionismo, la indiferencia por las características individuales, ya que si se parte de la *tabula rasa*, todas se parecen, así como el esquema estímulo – respuesta (E – R). Aunque no todos los conductistas están de acuerdo en ello, para Pozo, a lo que se está dando preferencia es al tratamiento *atomista y elementista*, interpretando que la conducta es la asociación de elementos simples, es decir, de estímulos y respuestas.

Podemos observar que desde esta concepción del aprendizaje se hace necesario establecer claramente los aprendizajes que pretendemos conseguir en el alumnado, qué conductas queremos observar como referentes de los aprendizajes adquiridos, así como las condiciones en las que éste se va a producir. El aprendizaje se produciría, ya que, según manifiestan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992: 38), "Una vez determinada la conducta que se va a configurar y establecidas las contingencias de reforzamiento sucesivo de las respuestas intermedias, el aprendizaje es inevitable porque el medio está científicamente organizado para producirlo".

Desde la perspectiva conductista y más concretamente desde el condicionamiento operante de Skinner, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez

(íbid: 39) “la educación, y en concreto la enseñanza, se convierten en una tecnología que prepara las contingencias, las características del contexto y las peculiaridades de cada situación, y regula la administración de refuerzos, sólo hay una organización estudiada del escenario, de forma que cada componente juegue su papel y en cada momento apropiado”

Considerando a Skinner (1982: 20) como uno de los autores más representativos del enfoque conductista, y considerando también que desde el ámbito educativo se atendieron de forma importante las propuestas que dicho autor realizó, consideramos que la definición que apunta sobre la enseñanza: “es simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo”, resume suficientemente la concepción que el enfoque asociacionista tiene sobre cómo se adquiere el conocimiento y las implicaciones presentes a la hora de contemplar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estamos de acuerdo con Pérez Gómez cuando manifiesta las limitaciones de estas teorías del aprendizaje desde la perspectiva de la didáctica, “una teoría del aprendizaje que prescinde del análisis y consideración de las variables internas, que limita la validez de sus conclusiones a una etapa inicial del desarrollo humano y a la comprensión de aspectos parciales de todo el proceso de aprendizaje difícilmente puede fundamentar una teoría didáctica cuyo campo y objeto es claramente más amplio y complejo” (1989: 31).

En definitiva, desde una concepción asociacionista lo importante es el aprendizaje y no la enseñanza, un determinado aprendizaje en donde el alumnado tiene un rol más bien pasivo, siendo sus conductas observables las que van a identificar los posibles aprendizajes. La enseñanza, por su parte, contemplaría la preparación de los posibles acontecimientos que con antelación pudiésemos prever ya que, al no contemplar características individuales, todo puede funcionar según lo previsto con anterioridad.

2.1.2. HACIA EL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA

Con una intencionalidad de progresar en la interpretación de la adquisición del conocimiento, las teorías que aportan los psicólogos del aprendizaje evolucionan hacia una explicación más amplia y completa de dicha adquisición, interpretándolo como un proceso de reestructuración cognitiva y no como una adquisición en unos periodos diferenciados.

Como ejemplo de la interpretación de este proceso o evolución, tenemos la manifestación que Pozo Municio realiza al referirse al procesamiento de información. Comenta este autor que los cambios aportados en los últimos tiempos desde la psicología del aprendizaje han sido importantes, y ejemplo de ello es la aportación del procesamiento de información, aunque dichos cambios son más aparentes que reales ya que dicha teoría comparte la misma concepción asociacionista del aprendizaje, por lo que los cambios son más cuantitativos, “en la potencia asociativa”, que cualitativos “en la forma de abordar el aprendizaje”. Como él mismo comenta, “Si la psicología se hallaba saciada de asociaciones, el procesamiento de información ha aumentado la dosis asociativa bajo la potente máscara de la computación” (Pozo Municio, 1989: 166).

Desde la perspectiva del procesamiento de información, “los procesos mentales se describen como transformaciones de la información de entrada (input) a información de salida (output)” (Gagné, 1991: 43-47). La descripción (Figura 2.4) que realiza esta autora de los pasos que se van dando en la transformación de la información, así como de las funciones o estados del sistema son los siguientes: la información se percibe a través de los *receptores* los cuales envían el impulso nervioso al *registro sensorial* del sistema nervioso central, allí se deposita durante un breve tiempo quedándose almacenada una pequeña parte de esta representación en la *memoria a corto plazo*, y desapareciendo del sistema el resto de la información. A este proceso de reducción lo denomina Gagné, *percepción*

selectiva. Esta memoria a corto plazo tiene una duración y capacidad limitada, aproximadamente 10", desapareciendo de la misma si no es repetida dicha información. Desde el ámbito educativo, Gagné prefiere la denominación de memoria operativa a este tipo de memoria, ya que hace referencia a su función y no a su duración. La información es *codificada* en la memoria operativa y se almacena en la memoria a largo plazo desde donde puede ser utilizada a lo largo de toda la vida. La información que se recupera de esta memoria formará la base sobre la que opera el proceso de *generación de respuestas*, que serán los encargados de organizar las respuestas y guiar a los efectores (brazos, manos, aparato vocal,...) produciéndose la acción. Las funciones del *control ejecutivo* y de las *expectativas*, son las de guiar y organizar el flujo de la información.

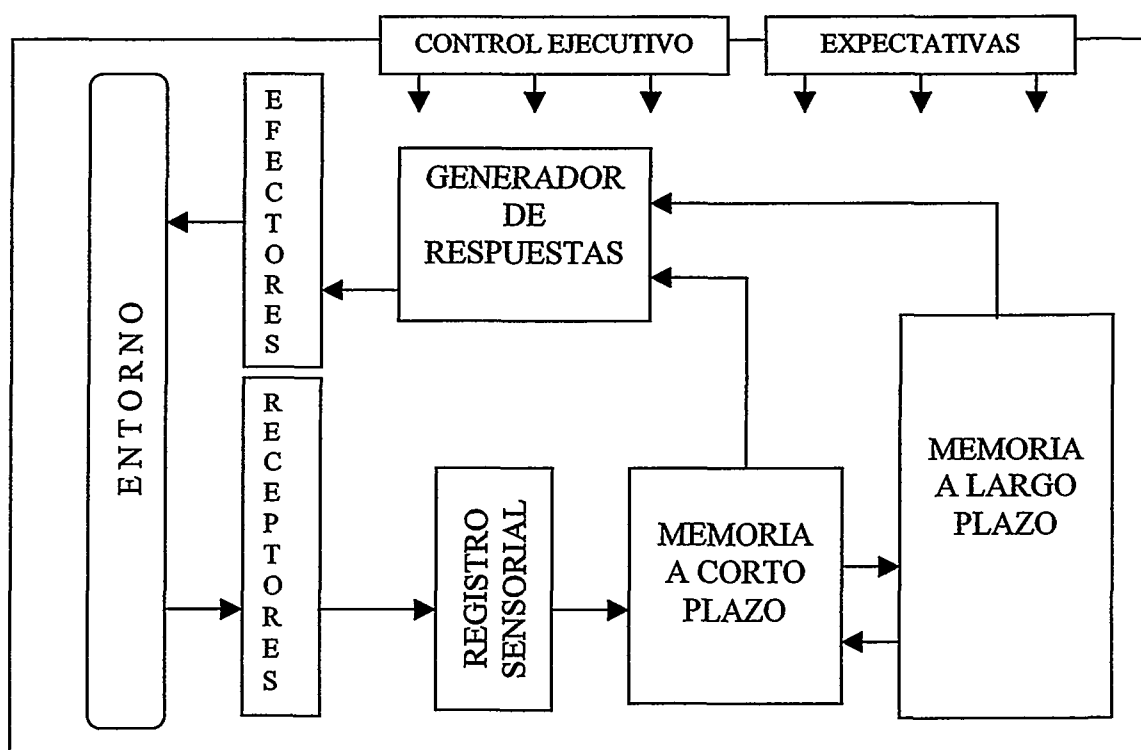


Figura 2.4. Un modelo de procesamiento de la información (en Gagné, 1991)

En el análisis que realizan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1992: 54 - 55) sobre la teoría del procesamiento de información, la consideran como integradora de las contribuciones del modelo conductista dentro de un

esquema fundamentalmente cognitivo, ya que destaca el valor de las estructuras internas que actúan sobre las respuestas.

Manifiestan estos autores que puede considerarse un modelo de aprendizaje mediacional, en donde se pueden apreciar tres elementos estructurales (figura 2.5):

- *Registro sensitivo*: encargado de recibir la información interna y externa
- *Memoria a corto plazo*: procura almacenamientos reducidos de la información seleccionada.
- *Memoria a largo plazo*: que organiza y conserva la información disponible durante periodos más largos.

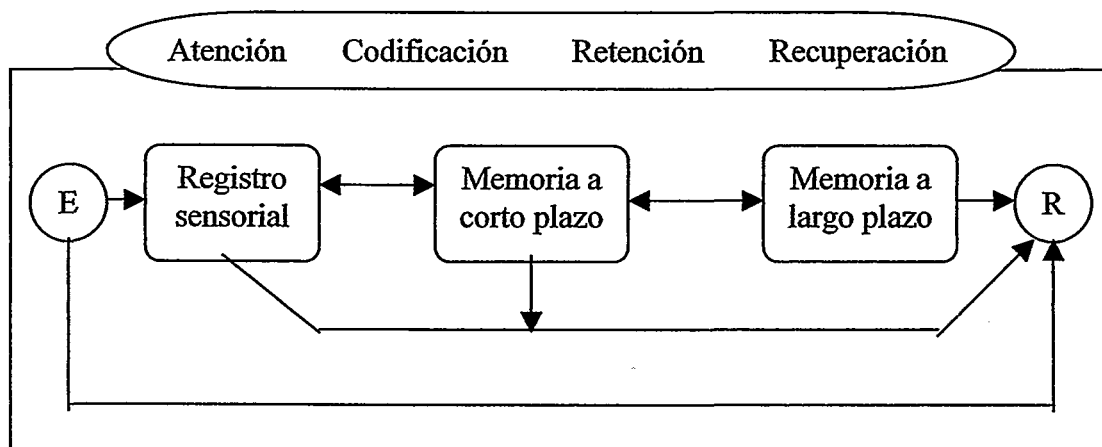


Figura 2.5. Modelo de procesamiento de información de Mahoney (en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 54)

Y establecen, asimismo, cuatro categorías de procesamiento o programas de control del procesamiento son:

- *Atención*: trabaja con orientaciones selectivas y asimilaciones de estímulos específicos.

- *Codificación*: implica la traducción a símbolos de los estímulos, de acuerdo con varios factores (características físicas, semánticas)
- *Almacenamiento*: retención organizada de la información codificada.
- *Recuperación*: implica la utilización posterior de la información almacenada para guiar los resultados y respuestas.

Para Pozo Municio (1989: 54), uno de los grandes olvidos de la teoría del procesamiento de la información han sido los “procesos de cambio cognitivo”, focalizando su atención en los estudios de la memoria. Señala Pozo que la mayoría de los autores coinciden en determinar que esta teoría carece del suficiente apoyo teórico como para afirmar la adquisición de las complejas estructuras de memoria que proponen, recordando las manifestaciones de Cambell y Bickhard y en referencia al procesamiento de información “no construimos significados; simplemente los reconocemos cuando los encontramos en el viejo baúl de los conocimientos heredados, los activamos”.

Siguiendo con las teorías que participan de una concepción asociacionista del aprendizaje y de un diseño computacional, está la denominada teoría ACT (Adaptive Control of Thought: Control Adaptativo del Pensamiento). Anderson, (en Pozo Municio, 1989: 120-122), nos la describe (figura 2.6) como “un sistema de procesamiento compuesto por tres memorias relacionadas: una memoria declarativa, una memoria de producciones y una memoria de trabajo. Además, el sistema consta de varios procesos (codificación, actuación, emparejamiento, ejecución, etc.) que requieren generalmente el uso de la memoria de trabajo”. La memoria declarativa y la de producciones serían memorias a largo plazo, almacenando lo que Ryle denomina *saber qué* declarativo y el *saber cómo* procedural. La forma de almacenarse los conocimientos en la memoria es en forma producciones o pares condición-acción, en donde las producciones acogen el formato del

condicional <<si ... entonces ...>>, siendo la primera parte de la producción la que se plantea como condición y la segunda actuaría de acción que satisface dicha condición. (Condición: *si hemos perdido el balón*; acción: *necesito ir a defender*).

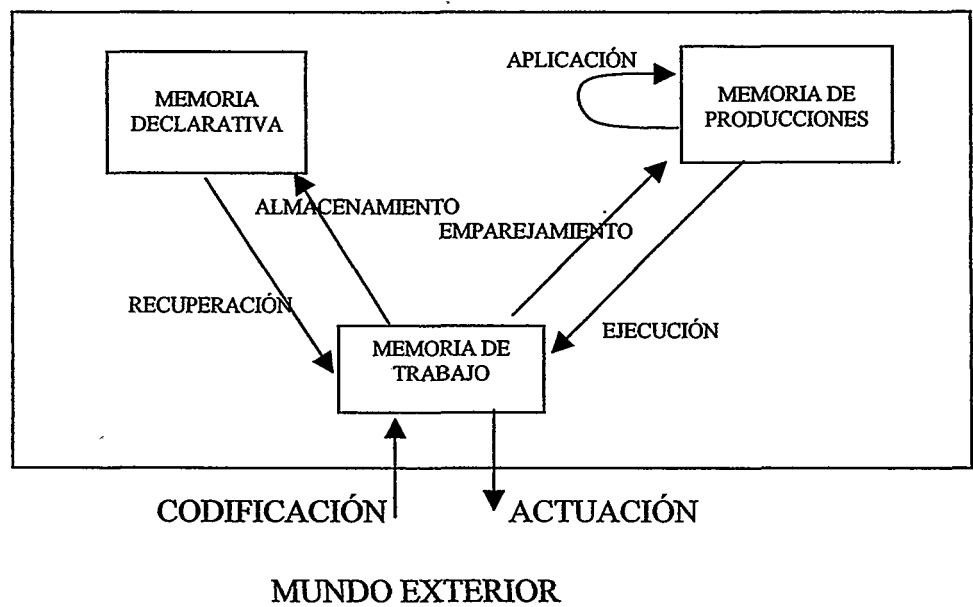


Figura 2.6. Marco general del procesamiento del ACT, según Anderson (en Pozo Municio: 1989)

Sobre la base de la teoría ACT, el aprendizaje abarcaría tres fases: interpretación declarativa, compilación y ajuste, realizándose la producción solamente cuando la situación se realice en condiciones de éxito y existiendo precedentes similares en la memoria.

Para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1992: 56), desde la perspectiva didáctica, estos planteamientos que hemos comentado anteriormente presentan una serie de limitaciones, que de forma resumida serían:

- Partir de un paralelismo entre el funcionamiento de la máquina y el hombre, con la ausencia de la posibilidad de contemplar la conciencia que caracteriza al ser humano y la posibilidad del conocimiento que ello conlleva.

- No contemplan con el rigor que requieren los factores afectivos que inciden en los aprendizajes (las emociones, la motivación, la interacción social,...).
- La "metáfora" del ordenador como hipótesis de funcionamiento, reduce la posibilidad de análisis de un comportamiento racional y sus posibilidades de actuación como ser racional y posiblemente contradictorio.
- La premisa de que existe una continuidad en pensamiento y acción, no es necesariamente válida en el ámbito escolar, ya que no hay una correspondencia entre lo que se dice, se piensa y se hace. Esta relación, que sí es posible desde la hipótesis del ordenador, desde el ámbito escolar se hace necesario combinar complejos procesos de toma de decisiones directamente relacionadas con las emociones, expectativas, etc.

Asimismo, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez comentan que, sin obviar sus limitaciones, las aportaciones que han realizado estas teorías en la explicación del aprendizaje y de la conducta inteligente, han sido de suma importancia así como para la elaboración de una teoría y una práctica didáctica, ya que "el procesamiento de la información recupera la noción de mente, reintegra la información subjetiva como un dato útil a la investigación y coloca en un lugar preferente el estudio de la memoria activa como explicación básica de la elaboración de información y, por tanto, de la ejecución de la actividad humana." (Ibid: 56)

Podemos observar que el carácter cognitivo que tiene el procesamiento de información es insuficiente si lo consideramos desde la perspectiva de la mente humana en cuanto a la complejidad de su funcionamiento, ya que no sólo se adquiere aprendizaje en base la información que se procesa, sino que se hace necesario establecer otro nivel de complejidad, que en opinión de Pozo Municio (2003) reside en la naturaleza representacional como

objeto de estudio de las ciencias cognitivas.

El planteamiento del que parte Pozo es el siguiente:

“1) que los sistemas exclusivamente informativos no pueden aprender;

2) que sólo los sistemas cognitivos tienen representaciones (...)

3) sólo los sistemas cognitivos aprenden, ya que *aprender es adquirir y modificar representaciones sobre el mundo (externo e interno)*” (Ibid: 73).

Esta variable que introduce Pozo en la adquisición del aprendizaje referida a los mecanismos de representación, la diferencia en cuanto a su naturaleza de carácter implícito que servirían para representar situaciones específicas de un ambiente muy concreto y habitual, y las de carácter explícito que servirían para representar situaciones en un ambiente cambiante y complejo.

Una síntesis de la adquisición del conocimiento la refleja Pozo Municio en el siguiente esquema:

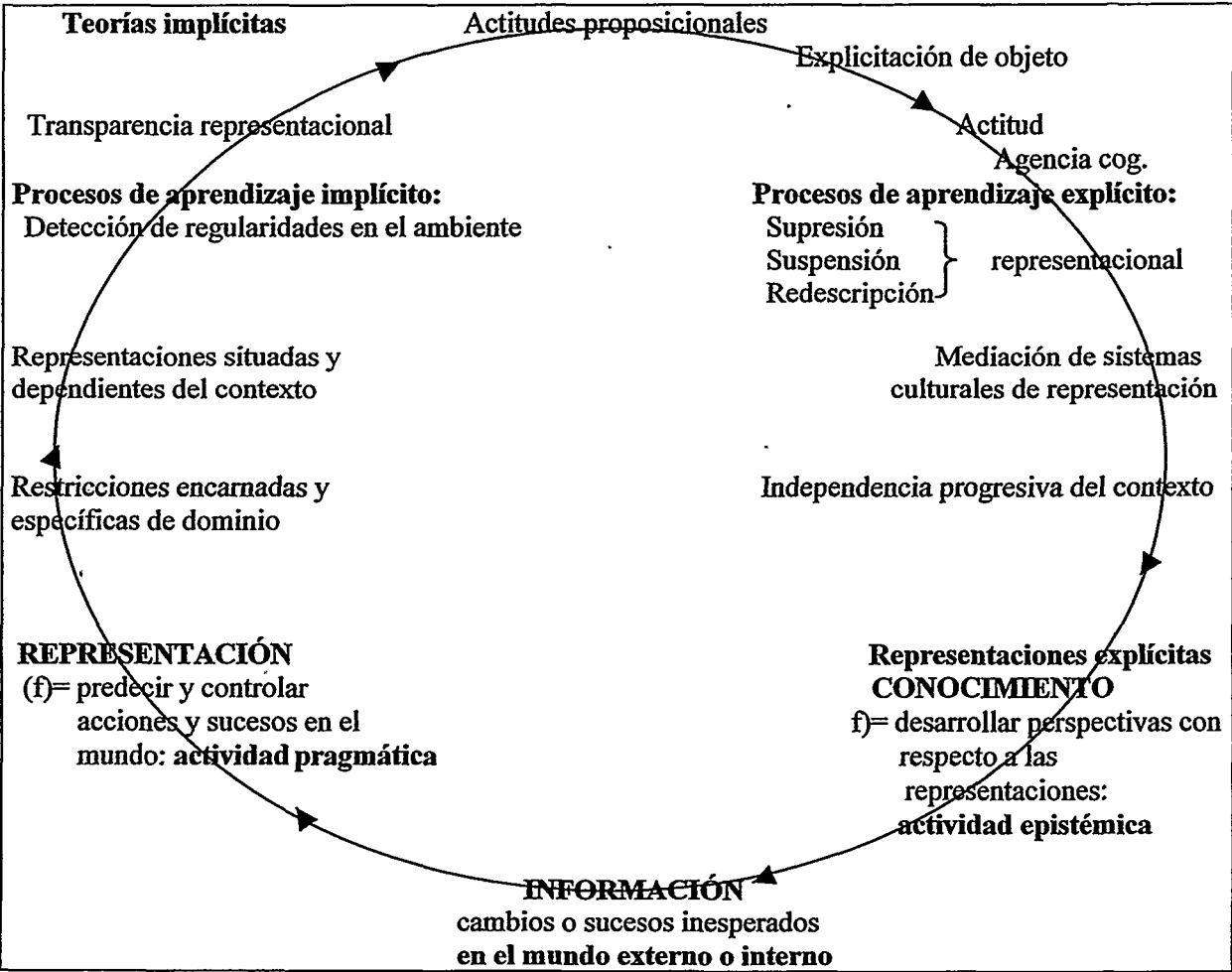


Figura 2.7. El sistema de adquisición de conocimiento (Pozo Municio, 2003: 198)

El sentido que Pozo manifiesta (figura 2.7) lo establece como helicoidal, “más que la espiral del conocimiento debería representar un sistema helicoidal, en el que cada nuevo giro no supone el regreso a la casilla cero para volver a empezar la partida, sino la construcción de un nuevo nivel que integre y reconstruya las representaciones anteriores, de modo que nos son aún en gran medida desconocidos, en lugar de eliminarlas o sustituirlas por las nuevas” (Íbid: 199)

2.1.3. CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE

Como respuesta al asociacionismo nació en Alemania la Gestalt, presentándose con un planteamiento global de los hechos y los conocimientos, dando mayor importancia a la comprensión que al

amontonamiento de conocimientos. Así nos la describe Pozo Municio, "Para la Gestalt, la psicología debe estudiar el significado y éste no es divisible en elementos más simples. Por ello, las unidades de análisis deben ser las totalidades significativas o *gestalten*" (1989: 170)

Para la teoría de la Gestalt lo más importante es la comprensión de los hechos y conocimientos, así Wertheimer (en íbid: 171) diferencia entre pensamiento reproductivo que sería la aplicación de conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, y el pensamiento productivo que sería aquel que conlleva la capacidad de descubrir nuevas variantes en relación al problema planteado, implicando la comprensión de dicho problema y con la posibilidad de generalizarlo ante situaciones similares.

La construcción y reconstrucción de las representaciones a las que anteriormente hacía referencia Pozo, son la base sobre la que se fundamenta la concepción constructivista del aprendizaje. Para esta concepción, el aprendizaje en un sentido amplio haría referencia a la "adquisición de información procedente del medio que el sujeto pone en relación con la información que ya tiene, le otorga significado y la reorganiza" (Aznar Minguet, 1992: 17).

Al hablar de construcción, reconstrucción, representaciones; tenemos que hacer alusión a las ideas o *esquemas* que el alumnado posee, entendiendo por esquema la "representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad" (Carretero, 1993: 21).

La teoría de los esquemas, que según Pozo Municio (1989: 136), se considera "como una teoría de la representación y utilización de los conceptos almacenados en la memoria", tiene como característica que el aprendizaje depende de la memoria, ocupándose, según Rumelhart (en íbid: 137), "de cómo se representa el conocimiento y de cómo se usa el

conocimiento almacenado”, considerando que los esquemas, al ser de naturaleza flexible, es decir, además del propio conocimiento tienen datos sobre la manera de utilizar dicha información, podrían ser utilizados de forma declarativa y procedural. Desde la perspectiva de la teoría de los esquemas, existen tres tipos de aprendizaje: el crecimiento, la reestructuración, y el ajuste.

Mediante el crecimiento se conseguiría almacenar la información que se va adquiriendo en los esquemas que ya poseemos, y se basa en un aprendizaje de hechos. En la reestructuración se forman esquemas nuevos al no poder comprender o interpretar los ya existentes una determinada circunstancia. El ajuste vendría en la última fase en donde, por medio de la práctica, se harían más competentes los esquemas ya existentes.

La importancia de la utilización de la memoria para Bruner no es el almacenamiento de las experiencias anteriores, sino en poder recuperar lo importante y poder utilizarlo, lo cual está en función de cómo se haya procesado y codificado, considerando que “el producto final de este sistema de codificación y procesamiento es lo que conocemos como representación” (Bruner, 1988: 47), es lo verdaderamente importante en la relación con el entorno.

Es a partir de mediados del siglo XX cuando esta concepción del aprendizaje comienza a hacerse un hueco dentro de la psicología cognitiva, y marcando diferencias con la concepción asociacionista del aprendizaje, en cuanto a que, entre otras características que más adelante iremos comentando, desde un planteamiento holístico, las unidades de análisis son globales y no atomistas y elementistas.

Desde este enfoque constructivista, en la concepción de la adquisición del conocimiento, hemos de destacar las contribuciones que han aportado autores como Bruner, Piaget, Vygotski y Ausubel.

Para Piaget, el aprendizaje se originará cuando exista una perturbación o desequilibrio cognitivo con el fin de restablecer el equilibrio, lo que se lograría gracias a los procesos de asimilación y acomodación. Se entiende por asimilación el proceso que permite, en base a las estructuras disponibles, interpretar la información que aporta el medio. Esta interpretación puede ser errónea ya que puede estar fuera de la realidad al estar basada solamente en nuestra interpretación; para compensar dicha subjetividad, Piaget establece un proceso complementario al que denomina acomodación, y que sería la modificación de los esquemas originales motivado por la nueva información para, de esta forma, poder interpretar la nueva situación. A la conformación de conceptos nuevos también se le denominará acomodación. “En la medida en que las acomodaciones nuevas se multiplican, por una parte a causa de las exigencias del medio, y por otra a causa de las coordinaciones entre esquemas, la acomodación se diferencia de la asimilación y por eso mismo se convierte en complementaria” (Piaget, 1965: 318).

El proceso quedaría establecido de la siguiente manera:

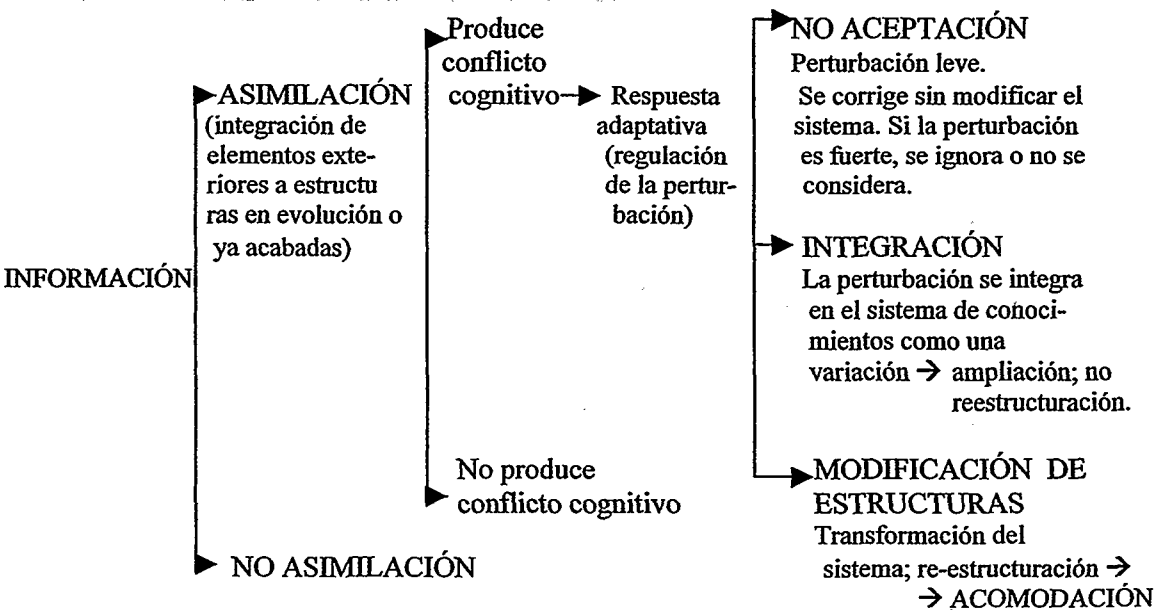


Figura 2.8. Proceso de regulaciones de la información con posibilidad de incidir en el comportamiento (tomado de García Fernández y Fabregat Deusdad, en Aznar Minguet, coord, 1992: 85)

A Piaget se le considera uno de los estudiosos del aprendizaje que ha contribuido con aportaciones sin duda relevantes y de igual modo más tajantes. Sirva como muestra la manifestación, "cada vez que se le enseña a un niño algo que hubiera podido descubrir solo, se le impide a ese niño inventarlo y, en consecuencia, entenderlo completamente", (en Pozo Municio 1989: 191). Sus contribuciones al aprendizaje por reestructuración se pueden estimar como radicales al equiparar el descubrimiento con la reestructuración sin dar validez ninguna a otras formas de aprendizaje basadas en la asociación, planteamiento que sí aceptan otros autores como Ausubel o Vygotski.

Los planteamientos que aporta Ausubel incorporan un nuevo elemento al aprendizaje, el aprendizaje significativo. Al hablarnos de la adquisición del conocimiento hace referencia a las diferencias existentes entre el aprendizaje de contenidos basados en el procesamiento de la información, en donde se fundamentan dichos aprendizajes en base a la memoria, tanto a largo como a corto plazo, lo cual no implica necesariamente que los aprendizajes adquiridos sean significativos, sino que se refiere más bien a un soporte temporal. Para Ausubel (2002: 224), la utilización de la memoria a largo plazo necesita ser significativa y no memorística, lo cual conlleva procesos internos más complejos que la memorización "Para que la memoria a largo plazo exista como tal, sin necesidad de práctica, normalmente debe ser significativa en lugar de memorística y debe reflejar un proceso subyacente de interacción más complejo y que requiera más tiempo entre una idea del material de aprendizaje y una idea del material de anclaje en la estructura cognitiva".

Para que los aprendizajes adquieran significado, se hace imprescindible que el alumno relacione lo que va aprender con lo que ya sabe. Esta relación nos la manifiesta Ausubel (1976: 40-41) en el sentido de que debe ser de modo no arbitrario, "hay aprendizaje significativo si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario, sustantivo (no al pie de la letra), con lo

que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud hacia el tipo de aprendizaje correspondiente para hacerlo así”.

La potencialidad significativa del material (Figura 2.9) es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje.

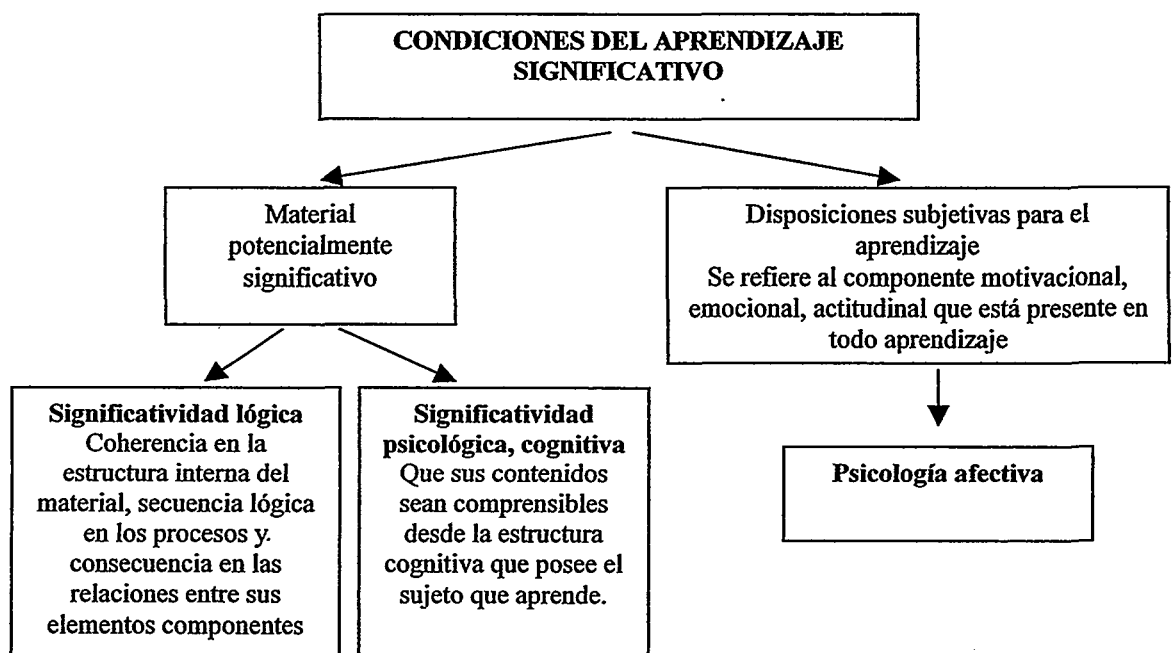


Figura 2.9. Modelo de aprendizaje significativo de Ausubel (en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 47)

Comenta Ausubel que para que exista aprendizaje por descubrimiento significativo será necesario que el alumno relacione “intencionada y sustancialmente proposiciones de planteamiento del problema con su estructura cognoscitiva, pero no para entender y recordar lo que significan *como un fin en sí mismo*, sino para transformarlas (junto con el conocimiento antecedente que venga al caso y aprovechando a éste mismo) en nuevas proposiciones de solución de problema que sean potencialmente significativas para él” (Ausubel, 1976: 75-76)

El aprendizaje significativo se producirá cuando “se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un

individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender” (Novak, 1982: 71)

Partiendo de la premisa de que el aprendizaje memorístico y el aprendizaje significativo forman un continuo y no una dicotomía, Novak considera que el aprendizaje significativo aporta tres ventajas sobre el aprendizaje memorístico:

- El conocimiento que se adquiere de modo significativo se retiene durante más tiempo y en muchos casos durante mucho más tiempo.
- La información incluida produce una diferenciación progresiva de los inclusores (agrupaciones complejas de células que facilitan el paso de información relevante recién adquirida a la ya existente), con lo cual se aumenta la capacidad para aprender después de manera más fácil otros materiales relacionados.
- La información que se olvida, después de que se haya producido la inclusión, deja secuelas en el concepto inclusor, facilitando de esta manera el aprendizaje de nuevos materiales incluso después de que se haya producido el olvido.

Desde la relación que establece Ausubel entre los conocimientos previos y los nuevos para que el aprendizaje sea significativo, Vygotski considera que, una vez que conocemos los aprendizajes que tiene el alumnado, podemos ampliar su aprendizaje por medio de la mediación de influencias externas. Es lo que él denomina zona de desarrollo próximo o potencial.

Vygotski puede ser considerado como el autor más desconocido de su época, básicamente por dos motivos: el idioma y el momento histórico que coincidieron en la unión Soviética con el auge del asociacionismo. Esto no

impidió que sus planteamientos, hayan sido confirmados con trabajos recientes y sean de plena actualidad.

Parte Vygotski (en Pozo Municio, 1989) de que el planteamiento asociacionista es válido pero insuficiente, estableciendo una psicología basada en la actividad, es decir, que las personas van a incidir sobre los estímulos, no sólo respondiendo a ellos, sino transformándolos. Para ello es necesario que existan mecanismos que actúen de mediadores entre el estímulo y la respuesta. Estos mediadores modificarán y/o transformarán la realidad en lugar de imitarla como ocurría con el asociacionismo.

La teoría de Vygotski está inacabada, Pozo Municio plantea que es más bien un marco general, y uno de los aspectos que ha dejado inacabados es su concepto de *zona de desarrollo potencial* en donde establece que las personas pueden ampliar su zona de desarrollo gracias a los mediadores externos.

Para Vygotski (1979: 131), cuando se habla del aprendizaje escolar y que se venía equiparando al nivel evolutivo del niño, la atención se dirige “al hecho de que no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje. Tenemos que delimitar como mínimo dos niveles evolutivos”

Al primer nivel lo denomina *nivel evolutivo real* y sería el nivel de desarrollo de las funciones mentales. Y el segundo nivel estaría en lo que él denomina *la zona de desarrollo próximo*, la cual define como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Íbid: 133). Desde la perspectiva del aprendizaje, es la mencionada zona de desarrollo la que

participa cognitivamente de dicho potencial, llegando incluso a lograr la plena autonomía del alumnado. "Lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje. Es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño" (Íbid: 138-139).

En este sentido aprendizaje no equivale a desarrollo, "el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas" (Íbid: 139), ya que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje, sino que el proceso evolutivo va a remolque los procesos de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo

Atendiendo al análisis que realiza Pozo Municio (1989: 209) sobre los trabajos de Vygotski, comenta que, así como ha contribuido a una reformulación de las correspondencias entre aprendizaje y desarrollo, la concepción de la zona de desarrollo próximo desde el marco educativo o experimental es difícil de determinar, ya que dicho desarrollo potencial *está sujeto a cierta circularidad*, "la aplicación efectiva se halla limitada por la ausencia de medidas independientes de la competencia o desarrollo potencial".

En la línea enunciada por Vygotski sobre la necesidad de que el adulto ayude al niño en su aprendizaje, Bruner (1995) participa de un planteamiento cognitivo similar y desde la perspectiva del currículo. Para él la educación debe ayudar al niño a construir su *andamiaje* con la ayuda o guía del adulto. Su preocupación está en el qué y cómo se le transmiten al niño los contenidos, aquello que está capacitado para aprender y los recursos de los

que dispone para poder realizar el aprendizaje, siendo éste un proceso de fuera hacia dentro.

Bruner es partidario del currículo en espiral, es decir, que hay que ir presentando a los alumnos, de forma recurrente, retomando constantemente y cada vez con un nivel mayor de exigencia los contenidos y procedimientos de cada materia, atendiendo siempre a las posibilidades del alumno.

Teniendo en consideración esta perspectiva en la adquisición del conocimiento, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), extraen algunas conclusiones al respecto y desde su consideración didáctica que consideramos conveniente mencionar:

- Conocimiento y comportamiento son consecuencia de procesos de construcción subjetiva y relacionados con los intercambios con el entorno. Esta construcción se realiza sobre la base de los esquemas previos y como consecuencia de la interacción con el medio. De ahí que los procesos educativos se deben entender como procesos de comunicación que fomenten los intercambios del alumnado con el medio físico y psicosocial.
- La necesidad de provocar el conflicto cognitivo del alumnado poniendo en cuestión los esquemas previos y con la intención de provocar su desarrollo.
- De cara a desarrollar las estructuras cognitivas, es importante fomentar la cooperación, los intercambios de opiniones, en definitiva la comunicación entre el alumnado.
- La vinculación entre las dimensiones estructural y afectiva de la conducta, ya que como afirma Piaget "no existe estructura alguna (cognición) sin un elemento activador (motivación) y viceversa. La

motivación está siempre conectada con un nivel estructural (cognoscitivo) determinado” (En Íbid: 46)

Estando de acuerdo con Solé y Coll (en Coll Salvador y otros, 1993: 8) en considerar al constructivismo como una forma de contemplar el aprendizaje que aúna distintas teorías, “marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas”, consideramos que se hace necesario que el profesorado haga un esfuerzo aglutinador por incorporar a sus conocimientos y creencias las aportaciones que desde las distintas fuentes se puedan añadir, y con la idea central del *carácter social y socializador de la educación escolar*. Pensamos, y estamos nuevamente de acuerdo con Solé y Coll cuando afirman que “La concepción constructivista le ofrece al profesor un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en la planificación y en el curso de la enseñanza” (Íbid: 20).

A lo largo del desarrollo anteriormente expuesto hemos pretendido fundamentar algunos de los requisitos necesarios para conocer la posibilidad de que el alumno construya sus aprendizajes. Asimismo, estos aprendizajes van a acontecer en un marco institucional que es el centro docente, en donde el profesorado participará activamente interaccionado con el alumnado en la construcción de sus aprendizajes. Por lo que, y de acuerdo con Coll Salvador (2000: 14), el término constructivismo hará referencia a la convergencia del aprendizaje escolar entendido como “un proceso de construcción del conocimiento” y la enseñanza entendida como “una ayuda a este proceso de construcción”.

Para que el alumnado construya sus propios aprendizajes, y como resumen de la fundamentación anteriormente expuesta, consideramos que es necesario que se cumplan una serie de condiciones, entre otras:

- Partir de los conocimientos previos del alumnado.
- Intervenir con la intención de avanzar en la zona de desarrollo potencial del alumnado.
- Que los nuevos conocimientos tengan significado para el alumnado.
- Que el alumnado se implique cognitivamente de forma significativa en el proceso con la intención de que evolucionen sus esquemas de conocimiento.
- Atender a las características individuales de cada uno de los alumnos y alumnas, así como desde la perspectiva social y emocional.

Desde la perspectiva del profesorado, y considerando su interacción con el alumnado, Novak y Gowin nos aportan dos procedimientos muy útiles para ayudar al alumnado en la construcción de sus aprendizajes. Hacen referencia a la utilización de *mapas conceptuales* y la *técnica heurística UVE*.

Los mapas conceptuales serían un “recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones” (Novak y Gowin, 1988: 32). La intención de dichos mapas es la de ayudar al alumnado a centrar su atención en las ideas principales del objeto de aprendizaje, proporcionando un extracto esquemático de lo aprendido.

De forma resumida el procedimiento que sugieren Novak y Gowin para iniciar al alumnado en los mapas conceptuales es el siguiente:

- Presentación de la idea de concepto.

- Extracción de los *conceptos y palabras de enlace* y en donde el alumnado identifique las relaciones entre los conceptos.

La utilización de los mapas conceptuales nos parece un adecuado procedimiento para que el alumnado adquiriera unas ideas suficientes sobre el contenido a trabajar en una determinada unidad didáctica. En nuestro caso sería de gran ayuda para que pudiesen adquirir los conocimientos necesarios sobre el deporte que vamos a utilizar en la investigación. Ello nos permitiría enlazar los conocimientos que el alumnado ya posee con los nuevos y que a través de la utilización de un video ayudarían al profesorado en la presentación de los nuevos conceptos.

Consideramos de especial relevancia la aportación de la UVE de Gowin para ayudar al alumnado en la construcción de la adquisición del conocimiento. La técnica UVE (figura 10) será un instrumento que "sirve para adquirir conocimientos sobre el propio conocimiento y sobre cómo éste se construye y utiliza" (Íbid: 78). La intención al utilizar esta técnica es ayudar al alumnado a construir nuevos conocimientos sobre la base de los que ya poseen, viendo la relación existente y comprendiendo la intencionalidad de los nuevos aprendizajes.

El esquema de la técnica UVE es el siguiente:

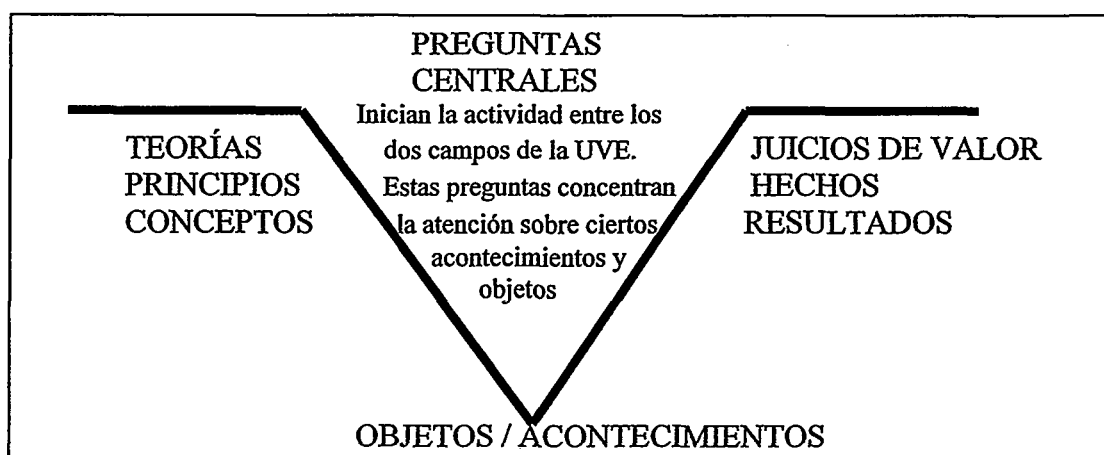


Figura 2.10. La técnica UVE de Gowin (1988:77)

La idea central de la UVE es que a través de las preguntas que realicemos el alumnado pueda relacionar los conceptos que tiene adquiridos (columna de la izquierda), construyendo nuevos juicios de valor, hechos, resultados,... Los objetos/acontecimientos del vértice central de la UVE son de especial relevancia ya que son los elementos clave sobre los que se centrará el proceso de observación y relación.

De forma resumida el procedimiento que sugieren Novak y Gowin para iniciar al alumnado en la técnica UVE sería (Ibid: 82-84):

- Iniciar con mapas conceptuales para permitir que el alumnado comience el proceso conociendo los conceptos y sus correspondientes *acontecimientos u objetos*.
- Presentación de las *preguntas centrales* con la intención de fijar la atención en los diversos sucesos que están aconteciendo.
- Transformación de los *registros y afirmaciones* sobre conocimientos con la intención de dar respuesta a las preguntas centrales.

La consideración de especial relevancia a esta técnica radica, en nuestro caso, en el hecho de ser un requisito básico para la implementación de las secuencias didácticas que aparecerán desarrolladas en las unidades didácticas. A través de la realización de preguntas, el profesorado guiará en la implicación cognitiva del alumnado, con la intención de que cada alumno y alumna vaya construyendo sus propios aprendizajes profundizando en la *estructura* y el *significado* del conocimiento que intentan adquirir.

2.2. EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

El papel que asume el profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los factores que determinan su comportamiento, han sido una de las preocupaciones de los investigadores del ámbito educativo y se ha contemplado desde perspectivas diferenciadas. Es posible que a la hora de plantearnos como docentes cuál va a ser nuestro comportamiento en el aula nos hagamos algunas preguntas parecidas a éstas: ¿de qué va a depender mi comportamiento en la clase?; ¿qué variables intervienen?; ¿voy a tomar decisiones?; ¿van a influir los comportamientos del alumnado en mis decisiones?; ¿y el entorno?; ¿por qué enseño así?; ¿realmente me planteo preguntas, tengo preocupaciones relevantes sobre cómo enseñar, los factores que pueden intervenir?, etc..

Partiendo de una concepción positivista de las variables que intervienen en el acto didáctico, la incidencia del profesor era considerada determinante desde el paradigma «presagio – producto» (figura 2.11) , en el que la eficacia docente era el eje sobre el que giraba el aprendizaje del alumnado y dependiente de sus características personales.

VARIABLES DE PRESAGIO

Experiencias formativas y de formación del profesor
Propiedades del profesor

VARIABLES DE PROCESO

EL AULA

El profesor

Conductas en la clase

Cambios observables en la conducta del alumno

Alumno
Conducta en la clase

VARIABLES DE PRODUCTO

Desarrollo inmediato del alumno
Desarrollo a largo plazo

VARIABLES DE CONTEXTO

Experiencias formativas del alumno
Propiedades del alumno
Contexto de la escuela y de la comunidad
Contextos del aula

Figura 2.11. Modelo para el estudio de la enseñanza en el aula. Resumido del de Dunkin y Biddle (en Shulman, 1989: 16)

Partiendo de este paradigma, la evolución que han experimentado los estudios que se han preocupado por conocer los comportamientos del profesorado en el aula, han ido orientándose hacia un análisis más global de los acontecimientos del proceso de enseñanza y aprendizaje y con mayor interacción entre ellos. Así, posteriormente al mencionado paradigma «presagio – producto», ha tenido especial relevancia hasta la década de los setenta el paradigma denominado «proceso - producto», evolucionando posteriormente hacia estudios que contemplan la toma de decisiones, la posibilidad de reflexión, etc. En definitiva, la investigación educativa fue dirigiendo sus prioridades hacia un análisis de la enseñanza entendida como proceso, en donde los comportamientos del profesorado van a estar influenciados por diversos factores y con una visión recíproca entre ellos.

2.2.1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO.

De una forma más detallada las características de los distintos paradigmas son las siguientes:

EL PARADIGMA PROCESO – PRODUCTO.

Las ideas claves que establece este paradigma hacen referencia al comportamiento del profesor y su repercusión en el aprendizaje del alumnado, intentando determinar cuáles son las variables de la enseñanza eficaz.

El plan de investigación se basa en conocer las relaciones que se establecen entre lo que los profesores hacen en la clase y los aprendizajes del alumnado, con la intención de determinar la actuación del profesor (variables de proceso) y que inciden en mayor medida con el rendimiento del alumnado (variables de producto). Los resultados se obtendrán a través de la medición de la frecuencia de aparición de los comportamientos docentes

en el aula y correlacionarlos con los rendimientos del alumnado, determinado qué comportamientos conllevan un mayor aprendizaje en el alumnado. Los instrumentos que se utilizan suelen ser escalas de observación diseñadas con antelación en base a las conductas que queremos observar, cuantificándolas y sin reparar en sus significados.

Las principales críticas que ha recibido este paradigma de investigación, y en opinión de Marcelo García (1987) y Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), se podrían resumir en:

- No se observa la conducta global del profesor, sino algunos aspectos concretos y sin tener en cuenta cuál podría ser su conducta habitual, ya que puede estar influenciada por la propia situación de investigación.
- Que el comportamiento del profesor es el que provoca los aprendizajes del alumnado, contemplándose en sentido unidireccional en lugar de estudiar la interrelación que entre ambas pudiese existir.
- El análisis se limita a los comportamientos observables, sin contemplar las intenciones y significados de dichas conductas, ni los procesamientos cognitivos del profesorado y del alumnado.
- La despreocupación acerca del contexto con relación al comportamiento docente, así como la especificidad del currículum.
- La generalización de los resultados con una intencionalidad de aplicación en otros contextos totalmente distintos, incluyendo la formación del profesorado.
- Contemplar al alumnado como un sujeto pasivo sin posibilidad de incidir en el proceso de aprendizaje ni en los acontecimientos del aula.

Desde el campo de la Educación Física los estudios se dirigieron hacia la investigación del “tiempo de aprendizaje académico, la presentación de las tareas, la ejecución motora, el feedback pedagógico, la gestión y organización de la clase y la disciplina” (García Ruso, 2003: 2), utilizando, para analizar la realidad que acontece en las aulas, una panorámica fragmentada de la misma, aspecto éste que para la autora es una de las críticas más importantes que se le puede imputar a este paradigma, olvidándose de “los significados y los procesos internos que subyacen a los comportamientos observados”. (Íbid: 3).

LOS MODELOS MEDIACIONALES

Como alternativa al paradigma «proceso – producto», surgen los modelos mediacionales en un intento por incorporar nuevas variables de estudio que permitan conocer de forma más exacta el proceso e incorporan la actividad del alumnado como variable de estudio para explicar los resultados académicos. La variable tiempo, tanto el que dedica el alumnado como el contenido de aprendizaje, se convierten también en un aspecto a estudiar.

Las críticas a este paradigma son cercanas al de proceso – producto, ya que aunque incorpora la variable alumnado como motivo de atención al incidir en el comportamiento del profesor, sigue la misma línea metodológica al cuantificar los aspectos observables de la enseñanza. Ambos modelos participan de un estudio aislado de los componentes que acontecen en el aula y a través de los mismos instrumentos de medición.

La propuesta que realizan Winne y Marx (en Marcelo García, 1987: 18) adquiere un sentido interactivo en cuanto a las influencias de los distintos elementos contemplados, “integrando las recíprocas influencias del procesamiento de información en la conducta del profesor y del alumno, y la influencia de ambos”. Con la denominación de *paradigma mediacional cognitivo* que Winne y Marx le han asignado, nos permite (figura 2.12)

contemplar el proceso de enseñanza y aprendizaje con una visión amplia e interdependiente entre los distintos elementos de análisis. En palabras de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992: 87) “lo que en realidad se enseña y se aprende en cada aula, el flujo de significados que se genera, intercambian y asimilan en el aula es, en gran medida, de naturaleza situacional. Cada aula consiste en una única combinación de personalidades, constricciones y oportunidades”.

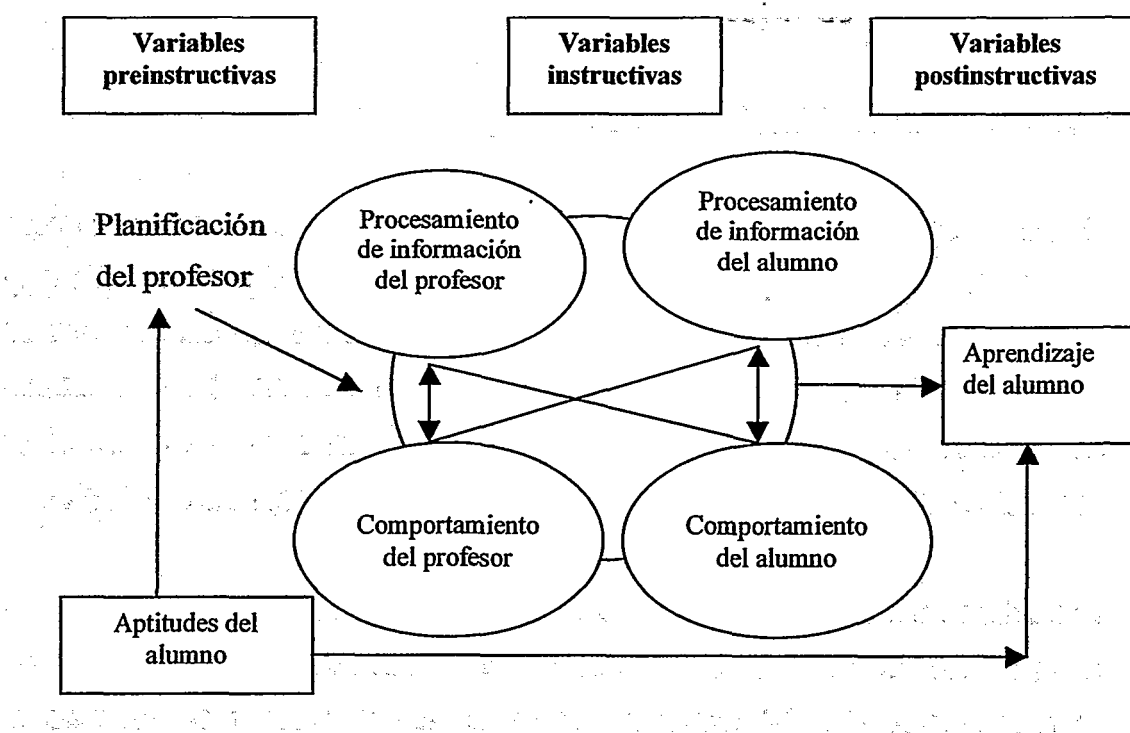


Figura 2.12. Modelo mediacional de análisis de la enseñanza (Winne y Marx. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 85)

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez señalan como principales características de este paradigma su carácter naturalista, lo que permite contemplar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la interacción que se produce entre los distintos elementos que intervienen. De forma sintetizada, mencionan las siguientes peculiaridades:

- Contempla una visión naturalista al analizar los comportamientos de los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el

ambiente natural del aula, y priorizando en el significado que dichos agentes puedan aportar desde el contexto sociocultural.

- Los procesos cognitivos y las relaciones entre el medio ambiente y los comportamientos son objeto de su estudio, y captados desde la visión que aporta la interacción existente entre ellos.

Desde esta visión amplia e interdependiente de los distintos elementos que intervienen en el contexto donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje, se puede considerar la vida de aula “como un sistema social que manifiesta las siguientes características: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad e historia. Cualquier pretensión de interpretar la vida del aula desde un enfoque simplista o unidireccional está condenada al fracaso, porque ignora estas características que presentan la escuela y el aula como espacios ecológicos de intercambios simultáneos y que evolucionan de manera en parte imprevisible, por la capacidad creadora de sus elementos y del sistema en su conjunto” (Íbid: 90). Por lo que, consecuentemente la visión con la que se estudia e interpreta la función docente adquiere un significativo cambio en contraste con perspectivas anteriores.

LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

El enfoque de este tipo de investigación no pretende ser mediacional en el sentido de intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje como un eslabón intermedio entre el profesorado y el alumnado; el propósito de este paradigma es “comprender las claves del contexto social que constituye el aula, contexto que crea la propia interacción entre profesor y alumnos y que media cualquier pretensión académica de las actividades y acontecimientos escolares” (Contreras Domingo 1990: 161). El estudio de forma aislada de los elementos que intervienen en la interacción docente – discente, no es ahora el centro de atención, la intención de la investigación etnográfica está

en “comprender el marco interpretativo en el que los profesores y alumnos dan sentido a sus pensamientos y acciones y cómo el contexto del aula afecta a los que participan en ella” (Íbid: 162)

Continuando con la línea de análisis que realiza Contreras Domingo, se podría establecer que son de especial relevancia las siguientes aportaciones que este paradigma ha incorporado a las interacciones que surgen en el aula:

- La realidad social que acontece en el aula se construye a través de las interacciones y continuas negociaciones que los agentes participantes de forma activa generan.
- La posibilidad de contemplar el aprendizaje de capacidades actitudinales.
- La posibilidad de contemplar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva crítica, debido al valor que le concede a la práctica lo que le permite al profesorado analizar y tomar decisiones desde su conocimiento de lo que acontece en la realidad de las aulas.

EL PARADIGMA ECOLÓGICO

También para este paradigma se considera que los aprendizajes tienen lugar en un ambiente con múltiples influencias, lo que Doyle denomina espacio ecológico, y va a estar condicionado por dos subsistemas que tendrán cierta autonomía, pero que serán interdependientes: la *estructura de las tareas académicas* y la *estructura social de participación*.

Las características o dimensiones que Doyle establece (en Contreras Domingo, 1990) para este paradigma son las siguientes:

- Es un tipo de investigación naturalista contemplando las interacciones que acontecen en las clases en función de las situaciones que se generan.
- Tiene una base ecológica al contemplar las interacciones entre el ambiente y las conductas que se originan.
- Su pretensión es la de comprender por qué el profesorado y el alumnado se comportan como lo manifiestan, por lo que adquiere un valor diagnóstico.
- La conducta en este espacio ecológico está determinada por la existencia de lo que Doyle denomina dos "subsistemas interdependientes" pero con relativa autonomía: la *estructura de las tareas académicas* y la *estructura social de participación*.

Estas dos estructuras, "como subsistemas de un espacio ecológico que cumple una concreta y definida función social, están recorridas por el carácter intencional y evaluador que adquieren todos los acontecimientos que en ellas se producen" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 92).

Desde este paradigma, el profesorado dirigirá su atención hacia la cooperación del alumnado en las tareas académicas, aspecto relevante desde la realidad de la heterogeneidad del alumnado, y que en ocasiones puede provocar conflictos en las relaciones que se establecen pudiendo generar un ambiente poco propicio afectando al clima social de la clase. Desde la perspectiva social, "esta cooperación que hay que obtener de los alumnos no significa necesariamente implicarse en las actividades, sino evitar, como primera medida, que se den conductas disruptivas" (Contreras Domingo, 1990: 167), y partiendo de la actitud colaborativa del alumnado en su conjunto, ya que, atendiendo a las manifestaciones de Siedentop (1998: 101), "el sistema de interacciones sociales entre los estudiantes, (...)

raramente se encuentra bien definido, lo que lo hace todavía más ambiguo y a menudo más arriesgado. A pesar de todo, los alumnos continúan generalmente su búsqueda para reconocer los límites del sistema de interacciones de un curso dado.”

La aportación de este paradigma al ámbito de la enseñanza, y de igual manera al área de Educación Física (Tinning; Tinning y Siedentop, en Trigueros Cervantes y Rivera García 2004), ha enriquecido el proceso de enseñanza y aprendizaje al hacerlo más rico y cercano a la realidad, pero, del mismo modo, desde la perspectiva del profesorado, se hace necesario “cambiar” la concepción del rol que debe asumir en dicho proceso en contraste con los paradigmas proceso-producto.

2.2.2. EL ESTUDIO SOBRE EL PENSAMIENTO, TOMA DE DECISIONES, CREENCIAS Y CONOCIMIENTOS DEL PROFESORADO.

La decepción que provocó el paradigma proceso – producto al no aportar información suficiente sobre la realidad que acontece en el aula, repercutió en que el análisis de dicha realidad se estudiase desde otra perspectiva más amplia y que contemplase en su análisis factores como el pensamiento del profesor, creencias, su práctica docente, toma de decisiones, la influencia del alumnado y el entorno, etc., y desde un enfoque cualitativo.

Esta visión amplia del profesorado, y con la intención de conocer cómo piensan, requiere por parte de la investigación cualitativa plantearse una serie de requisitos, que en opinión de Zabalza Beraza (1988: 14) son los siguientes:

- “El intento de penetrar en profundidad en la estructura del pensamiento de los profesores cuando desarrollan su actividad en la clase.

- El intento de comprender el pensamiento de los profesores individuales más que de generalizar en torno a cómo piensan los profesores.
- El intento de desarrollar una tarea de trabajo conjunto con el o los profesores implicados en la investigación y dirigido explícitamente a su desarrollo profesional: postulados de negociación y complementación de perspectivas.”

La concepción del profesorado desde una perspectiva cualitativa sería la de un “profesional que toma decisiones y ´dirige` su acción no mecánicamente y/o en función de patrones estándar sino de formas más o menos reflexiva y en función de sus propios pensamientos y de los datos de la situación” (Íbid, 13), y se podría diferenciar dicha investigación cualitativa en dos líneas de estudio siguiendo las pautas que establece Clark: “investigación etnográfica e investigación sobre el procesamiento de la información” (en Marcelo García, 1987: 13).

Desde esta perspectiva, el estudio del profesorado adquiere otro enfoque, siendo su principal aportación “valorar esencialmente la parte invisible subyacente a la actividad de los dos personajes principales del proceso enseñanza aprendizaje, principalmente las creencias, los pensamientos y las actitudes de profesores y alumnos. (...) Y con el objetivo de comprender el ´por qué` de determinados comportamientos de enseñanza y explicar el ´cómo` de la enseñanza” (Carreiro da Costa, 2003: 2-3).

Para Shavelson y Stern (1985) y Clark y Yinger (en Marcelo García, 1987: 16), el profesorado se contempla como “un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias, y genera rutinas propias de su desarrollo personal. (...) se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta”; considerando Clark y Peterson (1990: 449) que los procesos de pensamiento del profesorado que desde la investigación se contemplan, “abarcen tres categorías: a) la planificación del docente

(pensamientos preactivos y postactivos); b) sus pensamientos y decisiones interactivos, y c) sus teorías y sus creencias”.

Atendiendo a esta concepción del profesorado y las variables mencionadas, vamos a detenernos en las diferentes acciones que realiza y los procesos que conlleva.

2.2.2.1. EL PROFESORADO Y LA TOMA DE DECISIONES.

Si vamos a contemplar al profesorado como sujetos reflexivos que toman decisiones y participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, conviene tener en cuenta algunas definiciones que al respecto han realizado diversos autores y que sin duda nos ayudarán a enmarcar el apartado que estamos desarrollando. Para ello vamos a extraer algunas de las citas que Marcelo García (1987: 21) contempla en su libro. Así para Goguelin, “La decisión es el acto por el cual, dadas numerosas posibilidades que se excluyen mutuamente, rechazamos algunas porque consideramos que sólo una es la más satisfactoria”. Esta concepción global sobre el concepto de decisión, lo secuenció Jackson (1991) en función del momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, distinguiendo entre decisiones preactivas e interactivas para distinguir entre aquellas que se toman antes del contacto con el alumnado y cuando se hace efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, Berliner concreta en mayor medida las decisiones que toma el profesorado, señalando aquellos factores sobre los que prioriza su atención, distinguiendo “entre <<factores preinstruccionales>> que incluyen decisiones respecto al contenido, distribución del tiempo, ritmo, agrupamiento, y a las estructuras de la actividad, y <<factores durante la instrucción>>. Estos factores son las decisiones de los profesores respecto al tiempo dedicado a cada tarea, control de este tipo, tiempo de aprendizaje académico, control, estructuración y formulación de preguntas.” (en Marcelo García, 1987: 23).

Las decisiones que toma el profesorado antes del contacto con el alumnado, en los momentos previos a la interacción que se producirá en el aula, se refieren principalmente a la planificación de la enseñanza, a las denominadas “preinstruccionales” o “preactivas”.

Los estudios realizados por Yinger (en Clark y Peterson, 1990), concluyeron con que el profesorado utiliza cinco niveles de planificación: anual, trimestral, por unidades, semanal y diaria, decidiendo sobre los tipos de material a utilizar, la secuencialización y tipos de contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje, las fuentes a utilizar, etc.

Una de las conclusiones a las que llega Granda (en García Ruso, 2003) en su tesis doctoral y con maestros de Educación Física en preservicio, se refiere a que a los futuros maestros, así como a los principiantes, les parece más *difícil y costosa* la planificación a largo plazo por lo que optan por las de corto plazo al ser más fáciles de *contrastar y alcanzar*. Stroot y Morton (en *Íbid*) extraen conclusiones similares.

Algunas de las conclusiones a las que llega Marcelo García sobre la toma de decisiones del profesorado en torno a la planificación y sobre la base de la literatura hasta ese momento publicada, son las siguientes:

- A la hora de planificar, el profesorado se ve influenciado por sus creencias, por los alumnos y por el libro de texto, principalmente en la selección de los contenidos, así como sus creencias influyen cuando determina las atribuciones de responsabilidad al alumnado en su propio aprendizaje. Asimismo, extrae dos futuras líneas de investigación al respecto “ a) conocer cómo el profesor transforma en enseñanza el currículo que le viene asignado a través de los programas y de los libros de texto; b) identificar las diferencias que existen en la realización de estos procesos en profesores de distintos niveles educativos y distintas áreas de conocimiento” (1987: 68).
-

- La enseñanza de clase está influida por la planificación y las rutinas. A este respecto, Marcelo García manifiesta que el profesorado toma pocas decisiones durante la interacción con el alumnado para ajustar lo que previamente había planificado, ya que los niveles de incertidumbre y preocupación los minimiza basándose en las decisiones preactivas tomadas durante la planificación. Asimismo, estas preocupaciones e incertidumbres las reduce también por la utilización de "rutinas" lo que hace que cada profesor implemente los distintos contenidos de forma particular, incluso cuando esté previamente estructurado.

Pieron, sobre la base de los estudios de Grahman, Hopple, Manros y Sitzman referidos a la toma de decisiones en ambientes naturales de clase, y comparando al profesorado experto con los principiantes, manifiesta que cuando el profesorado toma decisiones de planificación y relacionándolas con las interactivas, acontecen las siguientes características:

"Los expertos:

- Se apoyan en gran medida en su experiencia para planificar las lecciones.
- Enseñan de forma diversa a partir de su conocimiento de las características de la clase y de la actitud de los alumnos en un momento dado.
- Intervienen más tiempo en desarrollar las tareas a partir de la observación de las necesidades de los niños (menos tareas, mayor porcentaje de información específica y precisión).

Los principiantes:

- Se apoyan en gran medida en una documentación escrita para planificar sus sesiones.
- Utilizan la primera sesión del día para determinar si la programación del resto de las sesiones es válida o si debe ser modificada.
- Toman sus decisiones a partir de su plan escrito, más que en función de las necesidades e intereses de los alumnos.
- Cambian con frecuencia de tareas durante la actividad en función de una necesidad aparente de hacer todo lo que estaba previsto.” (1999: 102)

Desde la perspectiva de los principiantes, Wright, McNeill, Fry y Wang (2005), comentan la necesidad de determinar unas estructuras de apoyo que les ayuden en la utilización de un enfoque táctico en la enseñanza de los juegos.

Sobre las decisiones interactivas o instruccionales, Clark y Yinger (1979) se refieren a ellas como aquellas decisiones que el profesorado toma en los momentos de interactuar con el alumnado, procesando y valorando la situación de forma que debe tomar decisiones sobre lo que debe hacer a continuación, y tomándolas como referencia para ver las consecuencias que tienen en las intervenciones de los alumnos y alumnas.

Para Hargreaves (1979) los elementos que considera más relevantes a la hora de tomar decisiones hacen referencia al problema sobre el que se hace necesario tomar una decisión y a la selección de la posibilidad de respuesta más conveniente a dicho problema, estando condicionada esta toma de decisiones por la escala de valores del profesorado, estilo pedagógico e ideología.

Desde una perspectiva mediacional, los factores contextuales inciden de forma determinante provocando que el profesorado tome decisiones y actúe

limitado por el tiempo disponible. Sobre la base de las teorías de procesamiento de información y aplicándolas al estudio de la enseñanza, Joyce, (en *Ibid*: 31) elaboró el siguiente modelo:

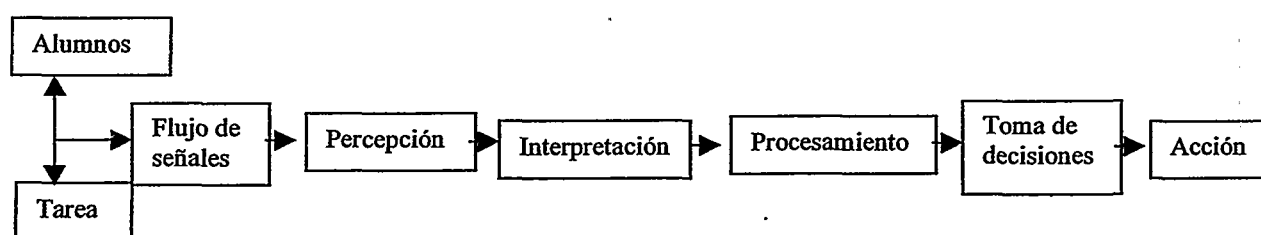


Figura 2.13. Modelo de procesamiento de Información aplicado a la enseñanza de Joyce (en Marcelo García, 1987)

Atendiendo al modelo de Joyce en la figura 2.13, las decisiones que el profesorado tomará durante el proceso de enseñanza y aprendizaje estará en función de sus percepciones sobre las señales que el alumnado y la realización de las distintas tareas le transmitan. Jackson (1991: 185) señala que en la enseñanza interactiva, en un sentido cognitivo, acontece una situación especial, “la espontaneidad, la urgencia y la irracionalidad de la conducta del docente parecen ser sus características más esenciales. En esos momentos existe un alto grado de incertidumbre, imprevisión e incluso confusión sobre los acontecimientos del aula”.

Shavelson y Stern (en Clark y Peterson, 1990) explican (figura 2.14) el proceso de toma de decisiones interactivas que realiza el profesorado, partiendo de que las rutinas que éstos tienen preestablecidas son la base de la interacción del proceso de enseñanza y aprendizaje. En dicha interacción el profesorado focalizará su atención en los posibles indicios que puedan acontecer y que le permitirán comprobar si las rutinas se van cumpliendo; si esto no es así deberá decidir si actúa o no. La actuación del profesorado acontecerá si tiene alguna rutina preestablecida para ello, en caso de no

tenerla puede seguir enseñando posponiendo la acción y reteniendo en su memoria lo acontecido.

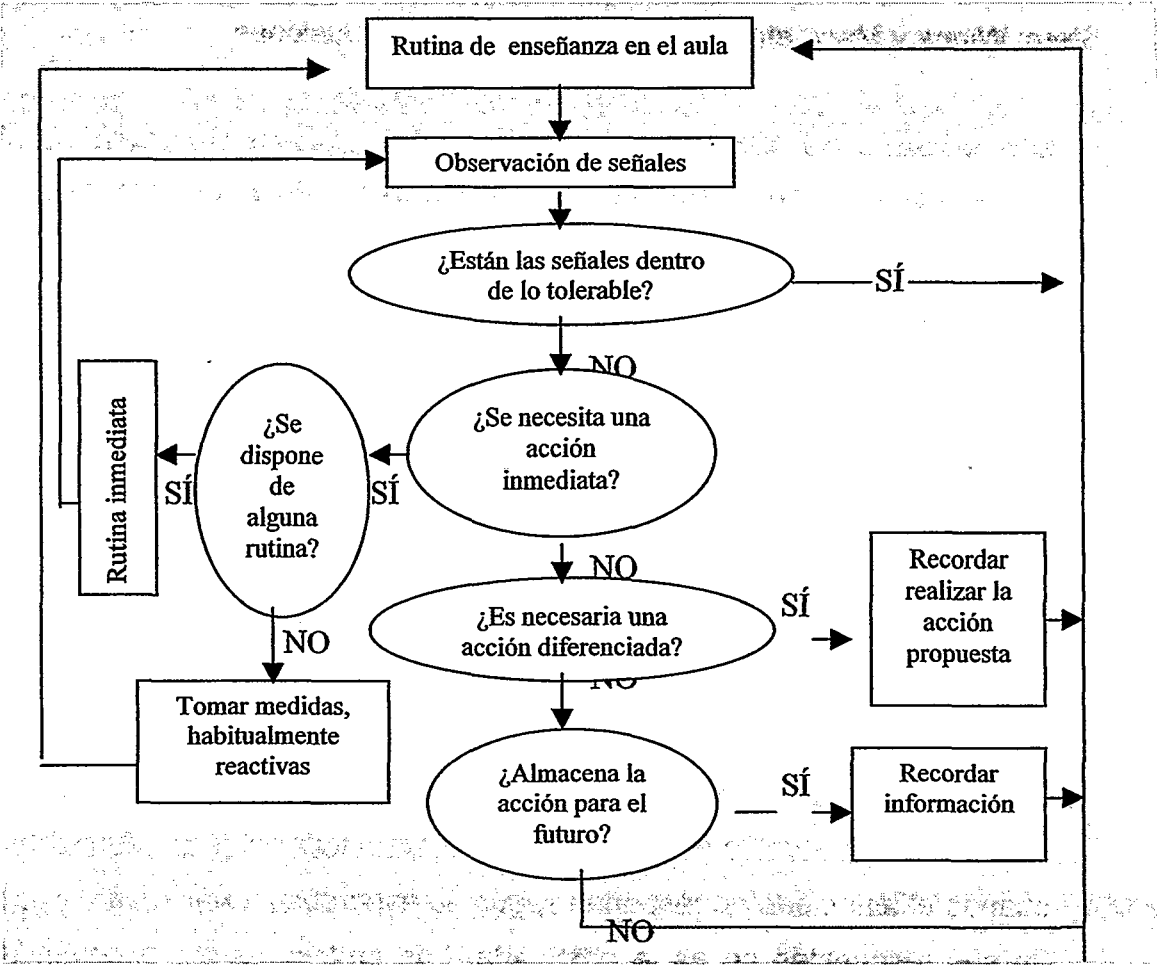


Figura 2.14. Modelo de toma de decisiones del profesorado durante la enseñanza interactiva de Shavelson y Stern (en Clark y Peterson, 1990:489)

En referencia al modelo de toma de decisiones interactivas como el de Shavelson y Stern, Marcelo García comenta que la posibilidad de que el profesorado tome decisiones no depende sólo de las conductas del alumnado, sino que también influyen otros factores como puede ser el entorno e incluso el mismo profesorado, “En la enseñanza interactiva quizás

existan más elementos que puedan hacer cambiar el flujo de acción de la enseñanza que sólo los alumnos, como pueden ser los factores ambientales, o incluso el propio profesor" (1987: 79).

En el análisis que realiza Marcelo García sobre las decisiones interactivas, y en base a los estudios de distintos autores (Peterson y Clark; Shavelson y Stern; Winne y Marx, etc.) extrae las siguientes conclusiones:

- Los modelos de decisiones interactivas del profesor no modelan el proceso de toma de decisiones, ya que el profesorado genera rutinas que le evitan la constante toma de decisiones.
- Las decisiones interactivas varían en cantidad y cualidad, siendo los tipos de decisiones interactivas que en mayor medida toma el profesorado aquellas que se agrupan en decisiones de gestión y de enseñanza, o en decisiones planificadas o no planificadas.
- Los alumnos influyen en las decisiones interactivas de los profesores, incidiendo principalmente aquellos estímulos que tienen su origen en la falta de atención, ruidos, interrupciones, respuestas incorrectas o incompletas, etc., y encontrándose diferencias entre los profesores con experiencia los cuales ven afectada su toma de decisiones interactivas cuando el alumnado no responde según se esperaba o cuando la calidad de sus respuestas no es la adecuada. Los profesores sin experiencia toman decisiones interactivas influidos en mayor medida por los problemas de disciplina y gestión de clase.
- Los profesores consideran pocas alternativas de acción cuando toman decisiones interactivas, ya que generan rutinas de acción evitando pensar en las múltiples alternativas de acción.

- Los profesores con experiencia y sin experiencia docente se diferencian en la frecuencia, antecedentes y contenidos de sus decisiones interactivas.
- El entrenamiento en toma de decisiones debe estar presente en los programas de formación del profesorado (Íbid: 97 – 100).

Sobre la base que hemos comentado y referido a la toma de decisiones del profesorado y las rutinas que presentan en la interacción con el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, nos planteamos la siguiente reflexión, ¿en qué medida influyen dichas rutinas para aceptar nuevos enfoques para la enseñanza de contenidos que tradicionalmente domina?

2.2.2.2. CREENCIAS Y CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO

Hemos podido ver en el apartado anterior que las conductas y comportamientos que el profesorado muestra durante la realización de la labor docente pueden estar influenciadas por la toma de decisiones y rutinas que éstos procesan, así como por las influencias del entorno y del propio alumnado. Asimismo, Marcelo García comentaba que las características del propio profesorado pueden influir en la toma de decisiones interactivas que acontecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este sentido, los paradigmas de pensamientos pedagógicos y toma de decisiones han centrado la atención en cómo las creencias educativas del profesorado pueden influir en la enseñanza.

Podría definirse, tomando como referencia a Fishbein y Ajzen, y a Spodek y Rucinski (en Íbid: 107-108), el concepto de creencia como aquella información que posee una persona sobre un concepto, predisponiéndole a actuar probablemente en una determinada dirección e influyendo en las decisiones y acciones del profesorado. En este sentido Marcelo García basándose en las secuencias que Spodek y Rucinski establecen sobre la

relación de los conceptos que aparecen en la figura 2.14, que las “creencias y las teorías implícitas de los profesores sirven, al igual que las rutinas (...) para reducir la necesidad de procesamiento de información del profesor. De esta forma los problemas que se presentan en clase no han de ser resueltos cada vez que ocurren, sino que el profesorado tiene ya un <<patrón de comportamiento>> con el que abordar estos problemas” (íbid: 107-108).

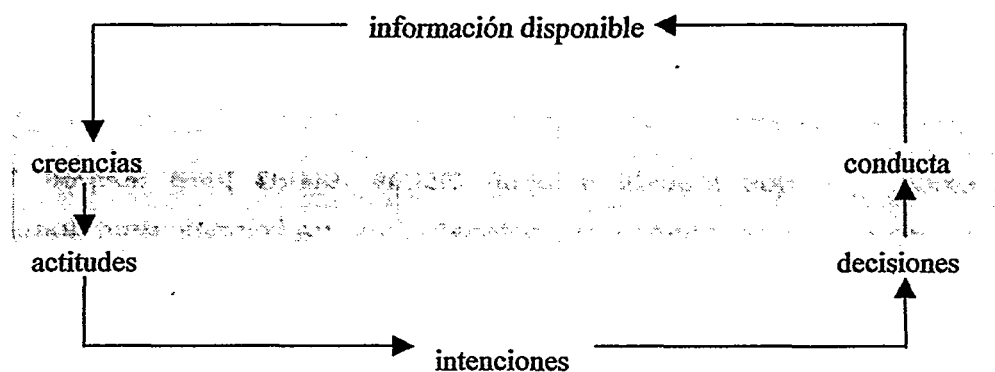


Figura 2.15. Secuencia de conceptos: información, creencias, actitudes, intenciones, decisiones y conducta. De Spodek y Rucinsk (íbid: 108)

Sobre la base de los distintos trabajos analizados, Marcelo García manifiesta que las creencias educativas inciden en gran medida en la conducta del profesorado. Así, por ejemplo, Borko (en íbid: 110) comenta que se encuentran diferencias entre el profesorado que tiene creencias tradicionales, los cuales tienden a dar menos responsabilidades al alumnado, y los que tienen creencias progresistas que se preocupan más por la consecución de los objetivos de competencia social y desarrollo emocional.

Tabachnick y Zeichner (en íbid: 110) declaran que las dos profesoras que participaron en su estudio y que contaban con poca experiencia “mostraron conflictos entre sus creencias y su conducta de clase, (...) .En el primero (primer caso) fueron las creencias las que cambiaron para adaptarse y justificar la conducta de clase de la profesora. En el segundo fue la conducta docente la que se fue adaptando a las creencias que tenía la profesora.”

Ambas profesoras tenían como elemento común el haber intentado conseguir la armonía entre las creencias y la conducta. Como señala Veenan (en íbid) “un fenómeno que normalmente ocurre a estos profesores (los principiantes) es que al entrar en la realidad educativa sufren el denominado <<shock>> de la realidad”.

Desde la perspectiva de los pensamientos del profesorado, Pierón y Carreiro de Costa (1996: 16) se preguntan “cómo podríamos mejorar el proceso de pensamiento, el conocimiento pedagógico, el conocimiento académico relativo al actual conocimiento del profesorado experto”. En este sentido, consideramos interesante mencionar la teoría de los constructos personales de Kelly, en donde, dichos constructos serían estructuras mentales que el profesorado produce con la intención de describir la realidad educativa desde su perspectiva personal. Según los estudios de Putman, Oberg, y Munby (en Marcelo García, 1987: 113), los constructos del profesorado se refieren principalmente al aprendizaje del alumnado, al contenido, rol del profesor, motivación, control y autonomía del profesor, etc.

2.2.2.3. EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DEL PROFESORADO

Hemos venido observando que la interacción que se produce durante el proceso de enseñanza y aprendizaje está influenciada por múltiples factores si se contemplan desde los paradigmas ecológicos y con una lectura cualitativa de los diversos elementos que acontecen. Atendiendo al pensamiento del profesorado, sus creencias, decisiones, y principios los últimos estudios se dirigen hacia su conocimiento práctico y profesional (Beijaard y Velloop, 1996). Este tipo de conocimiento hace referencia según Carter (en García Ruso, 2003: 13) al “conocimiento de los maestros en las condiciones del aula y los dilemas a los que ellos se enfrentan en estos escenarios”. Según Elbaz (1983), el conocimiento práctico va orientado hacia la acción, interpretando la posibilidad de que el profesorado adquiriera

nuevas posibilidades sobre cómo hacer las cosas y como resultado de su experiencia.

La práctica profesional ha sido estudiada bajo las perspectivas de diversos paradigmas y, consecuentemente, contemplando concepciones diferenciadas sobre la enseñanza y la implicación en cuanto a competencias profesionales a desempeñar y que al docente le corresponden. Desde la práctica docente se percibe y “cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad” (Schön, 1992: 23). Consideramos, por tanto, que es necesario contemplar el estudio de la práctica docente desde una perspectiva diferente, o al menos no solamente, a la que el paradigma positivista nos pueda ofrecer, y motivado por las concepciones y circunstancias a las que el paradigma proceso – producto atiende desde su perspectiva de estudio.

Estamos de acuerdo con Schön cuando manifiesta que “Hay zonas indeterminadas de la práctica - tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica.(...) Son precisamente estas zonas indeterminadas de la práctica, sin embargo, las que los profesionales prácticos y los observadores críticos han comenzado a entender con creciente claridad como centrales en la práctica profesional.” (Íbid: 20). Para Schön, a las competencias que se requieren para resolver las incertidumbres que provocan conflictos en el desempeño de la labor docente las denomina *arte profesional*, y serían “los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas, y conflictivas” (Íbid: 33).

La práctica profesional de la enseñanza puede, por tanto, ser contemplada desde distintas perspectivas. Establece Schön (1998) dos pautas principales

por parte del profesorado: la racionalidad técnica y la racionalidad práctica. La racionalidad técnica se puede considerar como el modelo tradicional, y se definiría como aquel que basándose en los currículos previamente diseñados por los expertos con un carácter tecnológico y en base a la investigación científica, se limitan a implementarlos con la intención de lograr los aprendizajes o rendimientos esperados. "El técnico docente es el que asume la función de la aplicación de los métodos y del logro de los objetivos, y su profesionalidad se identifica con la eficacia y eficiencia en esta aplicación y logro. (Contreras Domingo, 1997: 73). Este concepto se olvida del carácter singular que todo proceso educativo debe atender en cuanto a la resolución de problemas humanos que se presentan.

Desde esa visión de la singularidad que contempla la realidad de las aulas, Schön (1998) establece la segunda posibilidad en el papel que puede asumir el docente como profesional reflexivo, la racionalidad práctica. La base está en la capacidad reflexiva del profesorado y motivado por la inestabilidad de las situaciones en donde acontece la práctica docente. Al docente se le considera con capacidad para tomar decisiones, con base reflexiva, y las pone en práctica en función y con los necesarios ajustes que la realidad educativa requiere. El profesorado deberá reflexionar para poder identificar los problemas que van surgiendo en el proceso.

Parte Schön (1992: 35-37) de que el modelo de la racionalidad técnica es insuficiente, por lo que desde la base de un enfoque reflexivo de la práctica docente y atendiendo al conocimiento profesional vinculado a la práctica, propone la existencia de tres tipos de procedimientos:

- *Conocimiento en la acción*, hace alusión al conocimiento técnico que se expresa en el saber hacer, "y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente"
-

- *Reflexión en la acción* que se refiere al pensamiento práctico sobre lo que hacemos, la capacidad de improvisar e intervenir de forma singular sobre lo que el medio demanda, en donde “nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo”, y al igual que en el *conocimiento en la acción*, la *reflexión en la acción* se podrá realizar sin poder describir lo que se hace.
- *Reflexión sobre la acción* que está basada en el análisis de la propia acción como pauta de aprendizaje y, en base a ese feedback, interactuar con cada situación que se vaya presentando.

El proceso de reflexión en sí mismo quizá no sea suficiente ya que va a depender de los conocimientos, creencias, concepciones, etc. que tenga el profesorado; de no ser así se corre el riesgo de “desaprovechar” dicho proceso si el referente trata solamente de los acontecimientos que ocurren estrictamente en el aula, como manifiesta Contreras Domingo (1997: 115), “habría que aceptar que la mera reflexión sobre el trabajo docente en el aula puede resultar insuficiente para elaborar una comprensión teórica sobre aquellos elementos que condicionan su práctica profesional, pero de los que puede no tener conciencia”.

De las investigaciones de Souer, Elbaz y Spinler (en Marcelo García, 1987: 116), se puede deducir que el conocimiento práctico del profesorado está en relación con el conocimiento de sí mismo, del contenido a enseñar, del currículum, del medio. Son conocimientos que el profesorado va consiguiendo por medio de la práctica y que no suelen contemplarse durante el periodo formativo.

Desde el plano de la Educación Física, y utilizando los momentos de las prácticas docentes del alumnado de magisterio, Romero Cerezo (en García Ruso, 2003: 15) ha realizado un estudio del conocimiento práctico de dichos estudiantes, destacando en sus conclusiones el valor que han tenido las

prácticas para la adquisición del aprendizaje de la profesión docente, evolucionando “desde situaciones de supervivencia, los contenidos y las situaciones de aula, hasta llegar a inquietarse por la participación y el aprendizaje de los escolares”. En el caso de Granda (Íbid) “las conclusiones apuntan que el conocimiento práctico de los futuros maestros y maestras noveles se va construyendo en base a sus escasas experiencias docentes (las prácticas de cátedra que le proporcionan información sobre la planificación, selección de tareas, organización de grupos, gestión y control del aula) y a su experiencia como alumnos (selección de tareas, relaciones de interacción, motivación), siendo de gran importancia y significación en la toma de decisiones que realizan durante su actuación docente”.

Del Villar Álvarez (1993) en su tesis doctoral, realizada con futuros profesores y profesoras de Educación Física y durante la realización del Practicum, estableció, entre otros propósitos, conocer las preocupaciones y satisfacciones de los futuros profesores sobre la base de su conocimiento práctico, así como la evolución de su autopercepción, y en situaciones de práctica docente real canalizándola a través de un programa reflexivo. En este sentido, las conclusiones hacen referencia a que “la evolución del pensamiento docente no es similar en todos los casos (...) hay dos hechos que condicionan esta evolución: el nivel de experiencia docente, y la capacidad para analizar la práctica” (pág. 590). Otras conclusiones hacen referencia a preocupaciones por el control del grupo de clase, organización, motivación del alumnado, el feedback, adaptación de la tarea al alumnado, etc.

Ramos Mondéjar (1999), también desde el ámbito del pensamiento docente y desde la formación inicial del profesorado, extrae, entre otras conclusiones, que, tanto en la reflexión en la acción como la reflexión sobre la acción, la tarea es la categoría más frecuente en los cuatro casos analizados, “lo cual indica el carácter eminentemente técnico de las reflexiones de los profesores de Educación Física en formación inicial” (pág. 648).

Viciana Ramírez (en García Ruso, 2003: 17) en su tesis doctoral, estudia la evolución del conocimiento práctico del profesorado de educación física desde un programa de formación permanente y con un enfoque colaborativo. Sus conclusiones van en la dirección de que el profesorado de educación física no modifica sus creencias sobre la enseñanza después del programa de formación, pero sí su concepción sobre el aprendizaje. Se observan cambios desde las preocupaciones referidas al control y disciplina del grupo de clase, hacia los aprendizajes del alumnado. Asimismo, la construcción del conocimiento del profesorado está basado en la relación teoría práctica, relacionando constantemente sus conceptos previos con la actuación como docentes.

Desde la perspectiva del conocimiento práctico personal consideramos interesante citar la manifestación que realiza García Ruso (Íbid) sobre la base de los trabajos de Carter, comentando, que dicho autor “sugiere que la investigación en el área del conocimiento práctico personal no proporciona generalizaciones conceptuales de lo que saben los profesores, sino que proporciona una teoría de cómo los profesores aprenden enseñando y cómo usan su conocimiento. Como la investigación está íntimamente ligada a la práctica, ofrece ricas y variadas imágenes de los efectos de la experiencia de los profesores dentro del complejo y fluido mundo escolar”.

Atendiendo a la descripción de la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte del profesorado y la relación entre esta comprensión y la enseñanza que el profesorado proporciona al alumnado, Shulman propone tres clases de conocimiento de contenidos: *conocimiento de la materia*, *conocimiento pedagógico*, y *conocimiento curricular*. En donde el *conocimiento de la materia* se refiere a la comprensión del tema específico de la especialidad, el *conocimiento pedagógico* sería la comprensión de cómo ciertos temas, principios o estrategias en determinadas materias se comprenden o tienden a olvidarse, incluyendo la psicología del aprendizaje. Y el *conocimiento curricular* trataría de la forma de organizar y secuenciar

el conocimiento, sería el “equipaje pedagógico del conocimiento de la diversidad de alternativas de tratamiento” (1989: 59)

Grossman amplía estos conceptos de Shulman incluyendo cuatro componentes: la concepción del profesorado sobre los objetivos y contenidos de la materia a enseñar, el conocimiento del profesorado sobre la comprensión o incomprensión potencial que el alumnado tiene de un área, el conocimiento del currículum, y el conocimiento de las estrategias y representaciones para enseñar ciertos temas (en García Ruso, 2003: 18).

Esta construcción que propone Shulman y que amplía Grossman, la estudia Munby (1988: 84) desde la perspectiva de la construcción de la realidad del profesorado y los dilemas que conlleva, realizando una importante observación que queda explicitada en la siguiente manifestación “Dado que los hallazgos de la investigación se basan en construcciones de la realidad y que ninguna de estas construcciones puede jamás ofrecer un informe plenamente adecuado a la realidad, el profesional se ve eternamente obligado a hacer juicios entre construcciones y conflictos. La respuesta a la pregunta ¿qué construcción debo utilizar? No se encuentra en la literatura de la investigación educativa. En su lugar, es un dilema que debe responder el profesional, un dilema que caracteriza la tensión existencial de un profesional”.

En este sentido, Siedentop (2002: 374) propone que el conocimiento que el profesorado de educación física debe tener sobre el contenido de la materia hará referencia a las habilidades deportivas que enseñará a sus alumnos, equiparándolo al de los entrenadores de iniciación deportiva, “el profesor de educación física y el entrenador de niños y equipos de jóvenes deportistas necesitan tener un dominio razonable de las actividades deportivas que enseñarán a sus estudiantes y jugadores”. Por el contrario, Tinning (2002: 386), y rebatiendo el artículo de Siedentop, discrepa con tal concepción del conocimiento de contenido, manifestando que para él, sin desmerecer la

necesidad de conocer el contenido de la materia, lo más importante es la actitud del profesorado hacia la propia actividad y hacia el contenido, desde la interrelación que existe entre ambos elementos y teniendo como referente las intenciones educativas de la Educación Física, "Me parece que el ingrediente esencial aquí no es un conocimiento del contenido en materias específicas sino la actitud del profesor hacia sus alumnos y la actividad, y la conexión entre ambos con los propósitos de la educación física". En esta misma línea de pensamiento, Rovegno y Bandhauer (1997), así como Mc Caughtry, Sofo, Rovegno y Curtner-Smith (2004) destacan el factor actitudinal del profesorado como un elemento cuando éstos participan de un cambio hacia un enfoque comprensivo en la enseñanza de los deportes.

Carreiro da Costa (2003), en una síntesis de los trabajos de investigación sobre los procesos de pensamiento del profesorado, realizados principalmente en Portugal con profesorado de Educación Física con un alto nivel de competencia didáctica, extrae las siguientes conclusiones:

- Planifican las clases generando buenas condiciones de organización y aprendizaje.
- Previenen lo que puede acontecer en las clases estructurando escenarios alternativos de enseñanza lo que les permite anticipar las situaciones y atender a la diversidad del alumnado.
- Conocen la heterogeneidad del desarrollo de las capacidades del alumnado, utilizando dicho conocimiento al planificar y evaluar.
- Muestran sentimientos de compromiso y responsabilidad sobre los comportamientos acontecidos en las clases y los aprendizajes del alumnado. En este sentido, el profesorado con niveles bajos de *conocimientos técnicos* no se siente responsable del aprendizaje, nivel de atención y participación del alumnado.

Desde una perspectiva general, y sobre la base del análisis realizado por Marcelo García (1987: 118-119), algunas de las conclusiones que extrae sobre las investigaciones relativas a creencias, principios constructos personales y conocimiento práctico del profesorado, son las siguientes:

- Las creencias educativas de los profesores son diversas y variadas.
- Las creencias educativas y la conducta de clase se influyen, siendo el conflicto entre ambas mayor durante los primeros años de práctica docente, afianzándose sus creencias a medida que aumenta su experiencia y dirigiendo éstas la conducta.
- Los alumnos y el rol del profesorado son los constructos más frecuentes. En este sentido, además de influir de una forma importante el alumnado –su aprendizaje, nivel de implicación- en la toma de decisiones interactivas del profesorado, su propio rol, control y autonomía aparecen como preocupaciones relevantes en el profesorado, de tal forma que sus constructos personales y concepciones educativas influyen en las innovaciones curriculares.
- El conocimiento práctico de los profesores orienta su conducta.

Desde el momento en el que la investigación se acercó un poco más a la realidad que ocurre en las aulas, la incertidumbre de los acontecimientos que tienen lugar en dichas aulas dificultan el acercamiento a su conocimiento; si lo establecemos con la intención de que los principios que se establezcan orienten de forma estable a todo el profesorado. Sin embargo, es ese carácter diverso y variable lo que precisamente enriquece el proceso de investigación. Contemplando las actuales tendencias de las investigaciones sobre el pensamiento del profesorado, consideramos, que en la medida que nos podamos acercar a los momentos de reflexión que el profesorado manifieste sobre su propia práctica docente (que como hemos

podido observar en el desarrollo de este apartado es diverso y variado e influenciado por múltiples factores), nos permitirá ir conociendo y comprendiendo en mayor medida hasta qué punto sus principios, creencias, conocimientos... van a incidir en su forma de enseñar, y, en alguna medida, comprender lo que hace y por qué lo hace, posibilitando con ello que el proceso de formación continua se enriquezca y pueda incidir en las intervenciones didácticas del profesorado.

2.3. EL CURRÍCULO ESCOLAR

Hemos estado comentando en los apartados anteriores las posibilidades de implicación del alumnado y del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso va a acontecer en un marco institucional, el centro educativo, y va a estar orientado por unas premisas comunes para todos los agentes que intervienen en el proceso educativo por medio del currículo establecido por las distintas estancias administrativas. En función de las características de dicho currículo, los papeles a desempeñar por los agentes implicados tendrán consideraciones diferentes.

Si hacemos referencia al ámbito educativo, Hernández Álvarez (2004a) comenta que el estudio del currículo, desde la denominada Teoría del Currículo, establece sus inicios a comienzos del siglo pasado con los estudios de Bobbit. A lo largo del tiempo el estudio del currículo ha experimentado distintas consideraciones, motivadas por las perspectivas de análisis psicopedagógicas y sociológicas que condicionarán su significado.

Al hablar de currículo, quizá alguna de las preguntas que nos deberíamos hacer son las siguientes: ¿cuál es la función del currículo? o ¿para qué me sirve a mí, como profesor de una materia, el currículo?. Porque en función de la respuesta a estas preguntas, la lectura que realicemos del currículo, la forma como esté desarrollado, el tipo de currículo, en definitiva, su concepción y función va a ser muy distinta.

Atendiendo a las distintas perspectivas en el diseño del currículo, podemos observar diferentes concepciones sobre el mismo:

“El currículo es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El currículo prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción” Johnson, (en Stenhouse, 1984: 29). La concepción que manifiesta Johnson se podría interpretar como una estructura cerrada en donde están descritos con un alto nivel de concreción todos los elementos que caracterizan al currículo.

Otra línea conceptual estaría establecida por Stenhouse cuando lo define como “Una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Íbid). La interpretación podría dirigirse hacia una mayor flexibilidad en los “propósitos” que aparecen de forma explícita en dicho currículo y desde la perspectiva práctica.

Entre ambas definiciones, además de haber transcurrido catorce años (la definición de Johnson está formulada en 1967) y haberse contemplado un salto cualitativo en los estudios y teorías sobre la adquisición del conocimiento, también se podría extraer como principal diferencia la función que al currículo le asigna una y otra definición. En la aportación de Johnson, la función sería la de ofrecer al profesorado toda la información necesaria para su desarrollo, ya que están especificados al máximo nivel los objetivos y logros que se esperan conseguir. En la definición de Stenhouse, la función del currículo aparece menos concreta y con una intención de ser revisado por los agentes que lo implementan, y en base a dicha implementación.

Desde una concepción cerrada del currículo, Tyler, (1973: 7) establece una serie de preguntas contemplándolas como requisito previo a su elaboración y con la intencionalidad de aportar al profesorado las pautas necesarias para que sólo necesite actuar de transmisor de dicho currículo, siendo, la primera

pregunta referente a los objetivos la base fundamental sobre la que se apoyan las siguientes:

1. ¿Qué fines debe intentar alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas pueden proporcionarse para lograr esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de una manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Para Stenhouse, (1984: 30), el currículo debe “proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación”, ofreciendo:

A. En cuanto a proyecto:

1. Principios para la selección de contenido: qué es lo que debe aprenderse y enseñarse.
2. Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: cómo debe aprenderse y enseñarse.
3. Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
4. Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1, 2, 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

B. En cuanto a estudio empírico:

1. Principios sobre los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
2. Principios sobre los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
3. Orientaciones en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículo en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medio ambiente y situaciones de grupo entre los alumnos.
4. Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

C. En relación con la justificación.

1. Una formulación de la intención o la finalidad del currículo que sea susceptible de examen crítico.

Estas características que Stenhouse propone como necesarias para ser contempladas en el currículo, se aprecian como líneas generales (principios) que ayudarán en la implementación y desarrollo final del mismo, y como él mismo señala, "Implica no sólo contenido, sino también metodología y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo." (Íbid: 30)

De esta concepción amplia del currículo que suscribe Stenhouse, participa también Gimeno Sacristán (1988: 41) cuando le aporta una *opción* cultural, definiéndolo como "proyecto selectivo de cultura, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada", así como la manifestada por Zabalza Beraza (1987: 14), "el

conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y de los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones.”.

Este cambio en la orientación curricular, orientado en mayor medida hacia la interacción teoría-práctica, lo fundamenta Gimeno Sacristán (1988: 56) basándose, entre otros, en los siguientes factores:

- Debilitamiento del paradigma positivista en el que estaba apoyado, lo que implicaba una concepción técnica del currículo.
- Resurgimiento del pensamiento crítico en educación.
- Mayor concienciación del profesorado sobre su papel activo e histórico.

La modificación del currículo conforma otra visión de la práctica social que conlleva su implementación, por lo que se hace necesario comprender dicha realidad social. Estamos de acuerdo con Contreras Domingo (1990: 229) cuando manifiesta que “Un tratamiento adecuado del currículum requiere, por consiguiente, un estudio de la dinámica real de la enseñanza, del flujo de intercambios que se suceden en las aulas, del modo en que la organización de la escuela autoriza o permite un tipo de experiencias u otras, de las ideas y valores que realmente se enseñan y aprenden, de las creencias que tienen los implicados en la enseñanza acerca de qué debe hacerse en las clases... de las experiencias, en definitiva, que viven profesores y alumnos como consecuencia de la existencia de un currículum.”

Las pautas, tanto en el desarrollo último del currículo como en su aplicación en la práctica, requieren contemplar al profesorado desde una visión distinta de la que adopta un diseño cerrado como el que proponen, entre otros, Tyler y Johnson. La visión con la que contempla Stenhouse al profesorado, es la

de un agente que debe participar activamente en la elaboración y puesta en práctica del currículo al ser quien conoce la realidad de su aplicación, ya que sería muy difícil poder ajustar el currículo a su aplicación práctica real, "El perfeccionamiento de la práctica se basa en el diagnóstico, no en el pronóstico" (Stenhouse, 1984: 126).

La propuesta que realiza Stenhouse hace referencia a contemplar el diseño y aplicación del currículo entendido como un proceso e implicando de forma plena al profesorado. Esta implicación conlleva que el profesorado tome decisiones y emita juicios sobre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y es precisamente esta vinculación la que determina un mayor nivel de dificultad desde la perspectiva del profesorado, lo que requiere que se contemple su formación continua y perfeccionamiento. "Si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión, desarrollar y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional" (Íbid: 141).

El papel que deberá asumir el profesorado en el diseño y desarrollo del currículo, desde esta perspectiva amplia y flexible, conllevará un mayor nivel de exigencia en la toma de decisiones sobre qué hacer y cómo hacerlo. Tener que gestionar el diseño del currículo en el nivel de concreción que le corresponde, es decir, decisiones referidas al centro escolar y al grupo de alumnos y alumnas que están de una forma directa bajo su responsabilidad docente, deberá consensuar con la comunidad educativa de la que forma parte —padres, claustro de profesores, departamento,... - aquellas líneas generales que el currículo necesita explicitar y que requerirán de distintos niveles de concreción según se refieran al currículo de las distintas etapas educativas que se impartan en el centro, o a la programación de aula. "Los profesores como colectivo y en unión de los padres y otras personas o colectivos de la comunidad social implicados en la enseñanza diseñan al comienzo de curso cuáles son las líneas maestras de su trabajo, cómo

pueden resolverse los problemas habidos con anterioridad y reforzarse los éxitos, qué tipo dimensiones educativas e instruccionales se van a priorizar, por qué y con qué finalidad, con qué tipo de recurso se va a poder contar, etc.” (Zabalza Beraza, 1987: 50).

La hipótesis de la que parte Bruner (1988: 147-148) al reflexionar sobre el currículum es la siguiente “es posible enseñar cualquier contenido de forma efectiva y por un procedimiento intelectualmente ético a cualquier niño que se halle en cualquier estadio del desarrollo” proponiendo que “todo currículo debe girar en torno a los grandes problemas, principios y valores que la sociedad considera merecedores de interés por parte de sus miembros”.

Esta concepción holística del currículo conlleva una idea de la enseñanza y de la adquisición del conocimiento también diferente a la que contempla el currículum desde una perspectiva tecnológica. Su intención es centrarse más en el proceso que en el producto de los aprendizajes por lo que, como señala Elliot (1993: 24) al contemplar la relación entre enseñanza y currículum “No se considera el *currículum* como una selección organizada de conocimientos, conceptos y destrezas determinados con independencia del proceso pedagógico (...) El mapa del *currículum* se configura, en cambio, dentro de la práctica pedagógica, cuando el profesorado selecciona y organiza los ‘contenidos de conocimiento’ como respuesta a la búsqueda de significado de los alumnos, comprobando después sus respuestas a la luz de tales criterios en calidad de ‘pertinentes respecto a sus preocupaciones’, ‘interesantes’, ‘desafiantes’ y ‘expansivas”.

Desde esta concepción práctica del curriculum a la que Grundy (1991: 160-161) denomina “construcción cultural” en lugar de la orientación hacia un “concepto”, considera que los elementos que constituyen dicha práctica son la *acción* y la *reflexión*, y en continua interacción. “Si se considera que el *currículum* es una forma de *praxis*, la enseñanza y el aprendizaje habrán de

ser considerados como relación dialógica entre profesor y alumno, en vez de como relación autoritaria”.

Kirk (1990: 132) realiza el análisis del currículo desde una perspectiva crítica. Establece que el objetivismo en el diseño del currículo conduce a una especificidad excesiva, por lo que proceso educativo adoctrina al alumnado e impide poder contemplar divergencias en sus aprendizajes. Kirk considera que el profesorado se siente cómodo en este marco conceptual por la claridad que aporta, “cuanto más trivial son nuestros propósitos, más fácil es operativizarlos en términos conductistas, y como consecuencia, también más fáciles son de medir”.

Las propuestas que Kirk realiza para el diseño del Currículo son las siguientes:

- “Se pueden utilizar ciertas técnicas para su desarrollo y confección, pero nunca con pretensión científica.
- El “método” debe ser considerado adecuadamente dentro del contexto de una amplia apreciación por parte del que confecciona el currículum, de las circunstancias en las que se implementa y del amplio contexto de los propósitos de la educación.
- El éxito no radica en *cómo* se diseña el Currículo, sino en la capacidad de los profesores para actuar como personas inteligentes, críticas y reflexivas ligadas a la práctica” (Íbid: 134).

En el desarrollo de este apartado hemos pretendido realizar una breve fundamentación sobre las tendencias más relevantes que la configuración del currículo ha tenido en épocas recientes. Con la intención de situar la perspectiva que el currículo oficial actual establece para nuestro ámbito educativo, vamos a tomar como referencia la línea que propone Coll

Salvador (1988: 19-25) delimitando conceptualmente ciertos ámbitos, así como algunas de las pautas que hemos venido contemplando hasta el momento y desde una concepción constructivista del currículo escolar. Entre otros:

- Educación: "hace referencia al conjunto de prácticas sociales mediante las cuales los grupos humanos ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a convertirse a su vez en agentes de creación y cambio cultural". (Ibid: 19)
- Concepción del aprendizaje escolar y sus implicaciones curriculares:
 - Se hace necesario contemplar *el nivel de desarrollo del alumno* a la hora de planificar la enseñanza en cuanto a las diferentes capacidades y a los conocimientos previos.
 - Con la intención de impulsar el desarrollo personal del alumnado se debe contemplar *el aprendizaje significativo de la experiencia social culturalmente organizada*.
 - La planificación de la enseñanza debe favorecer el *aprendizaje significativo*, contemplándolo en la organización y secuenciación de los objetivos, contenidos y metodologías a emplear.
 - La selección de contenidos del currículo deberían surgir de un análisis crítico, contemplando, además de los contenidos de tipo *conceptual*, aspectos como *valores, actitudes, normas, destrezas, habilidades y estrategias cognitivas*.
 - Incidir en la importancia del aprendizaje de procesos, tanto como en el aprendizaje de contenidos.

- *Reivindicación de la memorización comprensiva* con la intención de facilitar los nuevos aprendizajes significativos.
- **Función del currículo:** al estar concretados los “criterios, planteamientos y condicionantes de todo tipo” que están presentes en el sistema educativo, tanto los “psicopedagógicos como los ideológicos, políticos y económicos”; estas prescripciones educativas se convierten en vínculo de unión entre la teoría educativa y la práctica pedagógica. Como tal, el currículo será una herramienta que ayude al profesor y le guíe en su labor profesional.
- **Función del profesor/a:** actuar como mediador entre el contenido del aprendizaje y el alumnado, planificando esmeradamente los contenidos para que puedan provocar aprendizajes significativos. En definitiva “la concepción constructivista del proceso de enseñanza/aprendizaje postula que la tarea del profesor consiste en crear las condiciones favorables para que el alumno construya unos esquemas de conocimiento lo más ricos y correctos posibles en la dirección marcada por las intenciones que presiden y guían la Educación Escolar” (Íbid: 25)

2.3.1. MARCO DE REFERENCIA DEL CURRÍCULO OFICIAL

Motivado por la secuencia temporal de la elaboración de esta tesis, nos hemos visto situados en un proceso de transición legislativa y de continuos cambios a nivel estatal y autonómico. Por ello vamos a fundamentar nuestro análisis en función de la normativa siguiente:

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE); R.D. 3473/2000, de 29 de diciembre (BOE de 16 de enero de 2001) por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria;

- Decreto 34/2002, de 7 de febrero (BOCM de 12 de febrero de 2002) por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid.

Asimismo, atendiendo a las referencias que estos tres niveles de concreción curricular establecen en sus introducciones, y que a su vez contemplan como referente, en el desarrollo del análisis haremos mención a:

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE);
- Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria;
- Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 13 de septiembre de 1991, suplemento 220.

Por este motivo analizaremos el marco de referencia del currículo oficial desde la perspectiva de las directrices enunciadas en la LOGSE, y con referencias constantes al currículo LOCE, ya que, como iremos observando en el desarrollo de este apartado, desde la perspectiva de análisis que vamos a realizar referido a las fuentes del currículo, los elementos constituyentes del mismo, así como los principios de intervención educativa, hemos considerado que las directrices enunciadas en la LOGSE conforman la base fundamental de las enunciadas en la LOCE y, diferenciándose a este nivel en matices que oportunamente iremos señalando.

Comenzaremos por contrastar algunas características diferenciadoras que presentan la LOGSE y la LOCE entre sí. A modo de síntesis, y atendiendo a

los fines/objetivos de ambos marcos legislativos, se puede observar (figura 2.16) que en la LOGSE los fines hacen referencia a una *formación plena y construcción de una realidad*, con una intención de *integrar conocimiento y valoración ética y moral*; mientras que en la LOCE se especifica la intención de una *educación de calidad basada en los valores humanistas propios de la tradición cultural europea*, y haciendo referencia a la *realización personal, progreso social y económico, bienestar individual y social*, por lo que se podría interpretar como una mayor incidencia en los valores individuales desde una perspectiva social y teniendo en cuenta el factor económico como indicador de logro.

LEY de ORDENACIÓN GENERAL del
SISTEMA EDUCATIVO

BOE de 4 de octubre de 1990

LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA
EDUCACIÓN

BOE de 24 de diciembre de 2002

Fines / Objetivos	“Proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma.”	“El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Y además constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar el bienestar individual y el bienestar social.”

Figura 2.16

Desde el diseño del currículo (Figura 2.17) y la posible implicación del profesorado en el mismo, se parte en la LOGSE de la necesidad de implicar, entre otros agentes sociales, al profesorado, al haberse comprobado en anteriores diseños que la elaboración basada en la teoría y sin contemplar la realidad de los centros, ... *más que apoyándola en un amplio consenso (...)*

se propiciara el mayor debate posible acerca de la misma, no ha funcionado. En la LOCE, se observa una intencionalidad de concretar en mayor medida el currículo oficial y asumiendo esa responsabilidad las administraciones educativas, con la finalidad de mejorar la organización del sistema educativo, resulta necesario introducir modificaciones en los marcos normativos hasta ahora en vigor, que faciliten la adaptación ordenada de la educación española a la nueva situación, mediante la acción pertinente de los poderes públicos.

	LOGSE	LOCE
Diseño del currículo	<p>“ ... nos muestra igualmente el alto riesgo de “Para acometer con posibilidades error e ineficacia que amenaza a las reformas de éxito los retos de este nuevo emprendidas a partir de un mero diseño contexto social y económico, teórico, abstracto y conceptual..... el resulta necesario introducir convencimiento de que una reforma de este modificaciones en los marcos tipo, con voluntad de ordenar la educación normativos hasta ahora en vigor, española hasta bien entrado el próximo siglo, que faciliten la adaptación no se podrían cosechar todos sus frutos más ordenada de la educación española que apoyándola en un amplio consenso (...) se a la nueva situación, mediante la propiciara el mayor debate posible acerca de la acción pertinente de los poderes misma”</p>	<p>públicos.”</p>

Figura 2.17

Desde la perspectiva de la relación sociedad – educación (figura 2.18), se observa una mayor incidencia desde la LOGSE en la visión crítica de los valores individuales y colectivos, *su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos*, especificándose en la LOCE hacia la iniciativa y creatividad con la perspectiva del empleo, *para el progreso y crecimiento de la sociedad en su conjunto. El espíritu emprendedor es necesario para hacer frente a la evolución de las demandas de empleo en el futuro.*

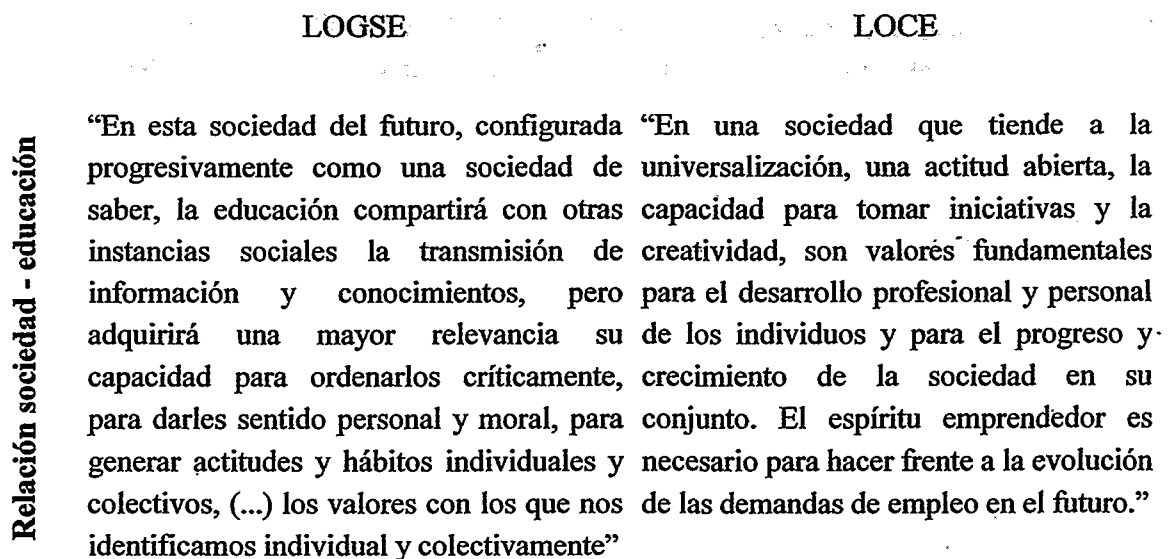


Figura 2.18

Los niveles de concreción de las enseñanzas a impartir en los distintos niveles curriculares, contemplan ciertos matices diferenciadores en cada una de las leyes (figura 2.19). Así, en la LOGSE establecen la fijación por parte de las administraciones educativas de las enseñanzas mínimas, mientras que en la LOCE establecen las enseñanzas comunes de los elementos básicos del currículo, a saber: *objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo*, siendo también partícipe de estos elementos del currículo la LOGSE, así como de los niveles de concreción en cuanto a etapas, ciclos, grados, y modalidades, aunque la LOCE incorpora el matiz de *que deberá incluir las enseñanzas comunes en sus propios términos*, y que en el desarrollo de la ley se verá concretado en la especificación de los contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los cursos del segundo ciclo de la etapa de secundaria obligatoria.

	LOGSE	LOCE
Fijación de las enseñanzas...	<p>“ Justifican que la formación de todos los alumnos tenga un contenido objetivos, contenidos, métodos común, y para garantizarlo se atribuye pedagógicos y criterios de evaluación de al gobierno la fijación de las cada uno de los niveles, etapas, ciclos, enseñanzas mínimas que constituyen grados y modalidades del sistema los aspectos básicos del currículum. A educativo, (...) el gobierno fijará las su vez las administraciones educativas enseñanzas comunes, que constituyen los competentes respetando tales elementos básicos del currículum, (...) Las enseñanzas mínimas, establecerán el administraciones educativas competentes currículum de los distintos niveles, establecerán el currículum de los distintos etapas, ciclos, grados y modalidades niveles, etapas, ciclos, grados y del sistema educativo.”</p>	<p>“Se entiende por currículum al conjunto de los alumnos tenga un contenido objetivos, contenidos, métodos común, y para garantizarlo se atribuye pedagógicos y criterios de evaluación de al gobierno la fijación de las cada uno de los niveles, etapas, ciclos, enseñanzas mínimas que constituyen grados y modalidades del sistema los aspectos básicos del currículum. A educativo, (...) el gobierno fijará las su vez las administraciones educativas enseñanzas comunes, que constituyen los competentes respetando tales elementos básicos del currículum, (...) Las enseñanzas mínimas, establecerán el administraciones educativas competentes currículum de los distintos niveles, establecerán el currículum de los distintos etapas, ciclos, grados y modalidades niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo, que deberá incluir las enseñanzas comunes en sus propios términos.”</p>

Figura 2.19

Ambos currículos parecen fundamentarse en las mismas corrientes psicopedagógicas (figura 2.20), ya que tanto en la LOGSE como en la LOCE se explicita la necesidad de que el alumnado aprenda por sí mismo, en la creatividad, en la atención a las diferencias individuales, etc. La concepción constructivista que en la LOGSE quedó tan patente y que formó parte fundamental en la intencionalidad y en la génesis de su elaboración, parece vislumbrarse igualmente en la LOCE, matizando esta ley la necesidad de incidir en mayor medida hacia los resultados y hacia el proceso de evaluación de todos los elementos que configuran la implementación del currículum, matiz éste que es importante en cuanto a su definición dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, como comentan Láiz Alonso, Navarro Valdivielso y Medina Peñate (2003), “En la nueva ley, se valoran los resultados por encima de los procesos, pudiendo provocar un cambio en la aplicación de técnicas e instrumentos en la evaluación del área.”

LOGSE

"Este periodo formativo común "(2º eje) ...de la Ley consiste en orientar más a todos los españoles se abiertamente el sistema educativo hacia los organizará de manera resultados, pues la consolidación de la cultura comprensiva, compatible con del esfuerzo y la mejora de la calidad están una progresiva diversificación" vinculadas a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto,..."

LOCE

"Los métodos pedagógicos en la ESO se adaptarán a la características de los alumnos, favorecerán la capacidad para aprender por sí mismos y para trabajar en equipo promoviendo la creatividad y el dinamismo..."

Figura 2.20

La concepción flexible del currículo LOGSE se mantiene en la LOCE (figura 2.21), pero en un menor grado. Desde la LOGSE las administraciones educativas establecían los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para la etapa de secundaria obligatoria, siendo competencia de los centros educativos y profesorado los siguientes niveles de concreción, es decir, los pertenecientes a los ciclos educativos, cursos y programaciones de aula. En el currículo LOCE, las administraciones educativas concretan los contenidos y criterios de evaluación enunciándolos para los cursos 3º y 4º de secundaria obligatoria, siendo responsabilidad de los centros educativos y profesorado la temporalización de las respectivas unidades didácticas.

	LOGSE	LOCE
Tipo de currículo	“Reconoce igualmente a los Centros la autonomía pedagógica que les permita desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente”.	“Los centros docentes desarrollarán los currículos establecidos por las administraciones educativas mediante las programaciones didácticas”

Figura 2.21

2.3.2. ASPECTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO.

Atendiendo a las orientaciones y recomendaciones didácticas que aporta el MEC en los Materiales para la reforma de la Educación Secundaria Obligatoria y en referencia concreta al área de Educación Física, podemos observar que el apartado referido a las Orientaciones Didácticas (1992: 67), concreta sus posiciones en la concepción constructivista al referirse a la adquisición del conocimiento por parte del alumnado, “el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción del alumno, al que el profesor aporta, con su intervención a través de la enseñanza, elementos de información adecuados al momento concreto en que dicho proceso se encuentra.”.

Desde esta concepción del aprendizaje, los conocimientos previos que pueda presentar el alumnado, son de especial relevancia sobre la base de la noción constructivista del aprendizaje. “los conocimientos previos de los alumnos y alumnas se constituyen en punto obligado de partida, y no sólo al comienzo de la etapa, sino también en cada nuevo conocimiento objeto de aprendizaje” (Íbid).

Estos criterios básicos que se deben tener en cuenta desde el área de Educación Física para ayudar al alumnado en la construcción de sus conocimientos, y que como no podría ser de otra manera van en concordancia con lo desarrollado en apartados anteriores de este marco

teórico, las orientaciones didácticas del MEC nos siguen aportando información sobre qué procedimientos nos pueden ayudar a los profesores y profesoras para guiar al alumnado en la construcción de su conocimiento; así, la utilización de momentos de reflexión con el alumnado, en donde éstos puedan reestructurar sus nuevos aprendizajes en relación con los ya adquiridos, puede ser un procedimiento a tener en cuenta, “la intervención del profesor y profesora no se centra sólo en la presentación de estímulos informativos para los nuevos aprendizajes, sino que, además, debe permitir el establecimiento de relaciones reflexivas entre éstos y los anteriores que ya posee el alumno” (ibid: 69).

El profesorado actúa de guía y mediador en el proceso de construcción del aprendizaje del alumnado, y debe, asimismo, desde las interacciones que se establecen en los escenarios en donde acontecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, servir de soporte para que el alumnado pueda darle significado a los nuevos aprendizajes, reestructurando y reelaborando la nueva información de forma que los resultados de las construcciones adquieran sentido para cada alumna y alumno. “Los aprendizajes se construyen en un entorno de socialización en el que las relaciones profesor/alumno y alumno/alumno constituyen el elemento fundamental de los mismos. El profesor actúa como un intermediario entre el alumno y el nuevo conocimiento a las altura de ser captado por el alumno y la de ayudar al alumno en la reconstrucción de sus esquemas anteriores de conocimiento para integrar en ellos, de manera significativa, las nuevas adquisiciones” (ibid: 99).

El currículo oficial publicado a través del Real Decreto 3473/2000 y que hace referencia a las *enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria* y que sustituye al *Real Decreto 1007/1991*, contempla en la introducción del mismo una concepción de la Educación Física basada en las funciones de conocimiento; anatómico funcional estética y expresiva; comunicativa y de relación; higiénica; agonística; catártica y placentera; y de

comprensión; en donde “resalta la importancia del conocimiento corporal vivenciado y del movimiento, no sólo por su valor funcional, sino por el carácter integrador que tiene”. Esta concepción de la Educación Física está fundamentada en la necesidad de aportar a la sociedad recursos para saber relacionarse con el entorno “Al hombre del Siglo XXI le resulta imprescindible la ejercitación del cuerpo si no quiere ver atrofiadas prematuramente muchas de sus funciones y capacidades corporales. Es a través del cuerpo y el movimiento como la persona se relaciona con el entorno”, y con un fin utilitario como medio para ocupar el tiempo libre, “la escasa actividad corporal desplegada en el actual sistema de vida (...) conduce a que cada vez se dé mayor importancia a las actividades físicas como medio de equilibrio psicofísico y de mantenimiento de ocupación del tiempo libre.”, propiciando, asimismo “el desarrollo armónico e integral del ser humano(...) y asumiendo actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y sus movimientos”

Como podemos observar en la figura 2.22, el currículo oficial contempla variados niveles de fundamentación en su diseño. Así las fuentes de las que se nutre su elaboración - Sociocultural, Epistemológica, Pedagógica y Psicológica – permiten atender a aspectos de la cultura, tomar decisiones sobre qué enseñar en base a las distintas corrientes y análisis de los contenidos, contemplar posibilidades sobre la adquisición del conocimiento, y atender al cómo y cuándo enseñar y evaluar.

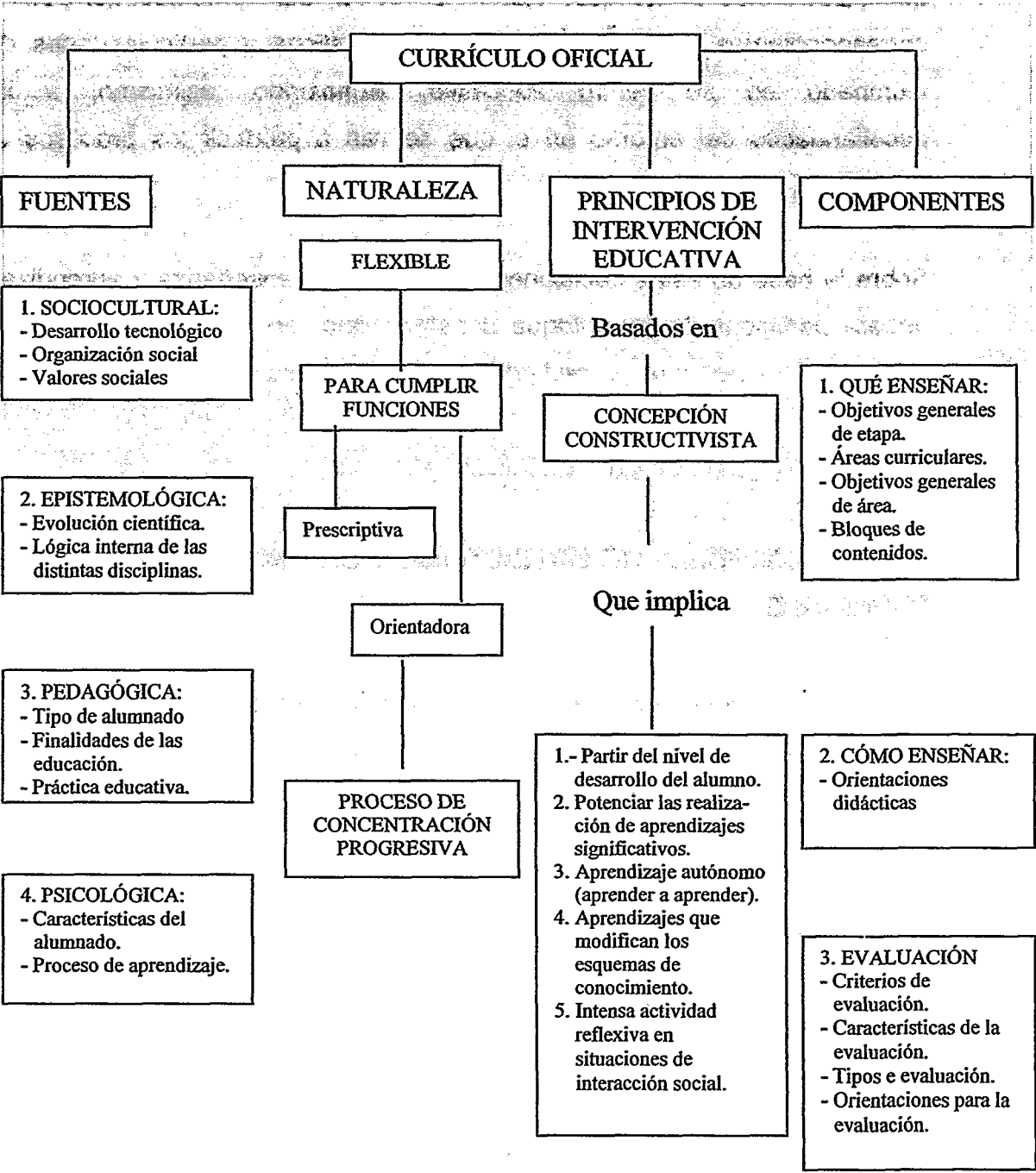


Figura 2.22. Aspectos básicos del Currículo Oficial LOGSE (de González Manjón y cols. En Ureña Villanueva Coord., 1997: 23)

Si contemplamos las distintas fuentes que fundamentan el currículo, la naturaleza del mismo participa de un carácter flexible con la intención de que

el profesorado, sobre la base de las concreciones establecidas por las administraciones educativas, diseñe y decida los elementos curriculares correspondientes en función de las características y particularidades del alumnado de su centro educativo, atendiendo, asimismo, a las peculiaridades del entorno en el que se van a producir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre la base de estas decisiones, el proceso de enseñanza y aprendizaje deberá participar de un enfoque constructivista, en donde el profesorado asuma el rol de guía y mediador en los procesos de construcción del conocimiento del alumnado, con la intención de que éste adquiera aprendizajes que le sean significativos.

2.3.3. CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULO.

Como anteriormente hemos podido observar, la línea del currículo tradicional destacaba por contemplar un carácter tecnológico y en donde la función del profesorado era la de transmitir los contenidos que en él aparecían de forma explícita. El cambio que ha introducido la LOGSE, hace referencia a una interacción constante que acontece, tanto en el diseño como en su implementación, por lo que adquieren un real protagonismo los dos principales agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, el profesorado y el alumnado, y en función de las características que aporta el contexto en el que va a tener lugar.

En esta misma línea de ruptura con los supuestos teóricos precedentes, quizá podríamos denominarla evolución, está la concepción sobre la adquisición del conocimiento. El currículo oficial participa de una interpretación de la adquisición del conocimiento, que como hemos visto en apartados anteriores, pretende la reestructuración del mismo, entendido como un proceso productivo y no reproductivo. Es en esta concepción

constructivista del aprendizaje en donde el profesorado pondrá en práctica las aportaciones que hemos ido analizando y que hacían referencia al aprendizaje significativo de Ausubel, la zona de desarrollo próximo de Vygotski, la UVE de Gowin, etc.

Desde esta perspectiva del aprendizaje, y como manifiesta Coll Salvador en la introducción (Coll Salvador, Pozo Municio, Sarabia y Valls, 1992: 11), "Las propuestas curriculares inspiradas en esta concepción tienden, lógicamente, a subrayar la importancia de la creatividad y del descubrimiento en el aprendizaje escolar, a atribuir a la actividad del alumno un papel decisivo en el aprendizaje, a minimizar y relativizar la importancia de los contenidos y a concebir al profesor más como guía, un facilitador o un orientador del aprendizaje que como un transmisor del saber constituido."

Asimismo, desde la concepción del aprendizaje que se propone en la LOGSE, se concreta, para el área de Educación Física, en las mencionadas directrices didácticas (MEC, 1992:) "como un proceso de construcción del alumno", entendiendo que "en Educación Física se considera que esta construcción supone el desarrollo motor del alumno que, partiendo de sus primeros movimientos reflejos, inicia un camino de integración, diferenciación y especialización de comportamientos motores basados en una cada vez mayor posibilidad de ajuste y control del movimiento".

Desde esta perspectiva se considera al alumnado como núcleo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que requiere de una metodología activa y participativa, contrastándola con la metodología basada en la recepción, en donde se les considera como sujetos pasivos y en donde lo que importa es el producto final.

Por características propias de la edad del alumnado del tercer y cuarto curso de secundaria obligatoria, se hace necesario aportarle situaciones de práctica similares a las del mundo adulto, piden juegos reglamentados, y

como señalan las directrices didácticas para esta etapa “ es ya momento de hacer participar a los alumnos, de manera reflexiva, en la programación de la acción, proponiendo actividades en las que la formulación de los objetivos, el estudio de las características, la utilización de medios adecuados y la selección de tareas concretas puedan ser aspectos donde los alumnos y alumnas aporten sus criterios y avancen hacia la total autonomía” (Íbid).

Desde la perspectiva del profesorado como agente activo en relación al currículo oficial de carácter flexible y desde la perspectiva constructivista que propone dicho currículo, el papel que se le asigna al profesorado estaría enmarcado en función de su capacidad para tomar decisiones, de sus pensamientos y creencias, así como por su iniciativa para poner en práctica las pautas que considera más beneficiosas para sus alumnos y alumnas, aquellas que les permitirían una construcción de los conocimientos acorde con sus necesidades. En este sentido se manifiestan Hernández Álvarez y García del Olmo al comentar las consecuencias que para la profesionalidad docente conlleva el currículo desde la perspectiva de la LOGSE, “el modelo curricular permite que el profesor reflexione y delibere sobre el propio contenido de la enseñanza, sobre el qué llevar a la práctica y para qué llevarlo, sobre el cómo y el cuando, posibilitando la autonomía profesional (profesor como profesional) a través de una toma de decisiones más comprometida y, en última instancia, aplicando los conocimientos técnicos para realizar adecuadamente el tránsito del pensamiento a la acción” (1992: 31).

2.3.4. LOS ELEMENTOS BÁSICOS DEL CURRÍCULO.

Trataremos en este apartado de comentar las características más significativas referidas al qué, cómo, cuándo enseñar; y al qué, cómo y cuándo evaluar; que aparecen explicitadas en el currículo, así como aquellas que debe concretar el profesorado. Como podemos observar en la figura 2.23, la interacción entre los distintos elementos básicos del currículo es una

de las características que éste contempla, por lo que la flexibilidad, el diálogo, y la interacción entre docente y discente es un primer factor a tener en cuenta si queremos lograr un conocimiento real de los elementos que intervienen en el aula para poder contemplarlos en el currículo, como ya hemos comentado en apartados anteriores.

Desde las intenciones relacionadas con el *qué enseñar*, el currículo establece los elementos relacionados con los objetivos y los contenidos.

Los objetivos hacen referencia a las capacidades que se pretenden desarrollar en el alumnado, diferenciándose de los enunciados de los objetivos fundamentados en una concepción conductista del aprendizaje en donde las intenciones estaban formuladas en términos de conductas observables. Las capacidades enunciadas en los objetivos generales del currículo se refieren a los ámbitos "motores, cognitivos, de equilibrio personal, de relación interpersonal, y de actuación e inserción social" (DCB, 1989: 37).

La línea del currículo no sólo queda diferenciada a la hora de su elaboración en cuanto a la implicación de distintos agentes sociales y con una visión interactiva diseño-praxis en contraste con los currículos previos a la LOGSE; esta diferenciación se aprecia de manera más específica en las intenciones enunciadas en los objetivos, así como en la forma de redactarlos. En esta línea Contreras Jordán comenta que "La función de los objetivos está en clarificar un proceso, iluminarlo, haciendo explícito lo que se desea hacer, el tipo de situación formativa que se pretende crear, y el tipo de resultados" (1998: 147), siendo su objeto esclarecer las condiciones contextuales en las que se va a desarrollar la instrucción.

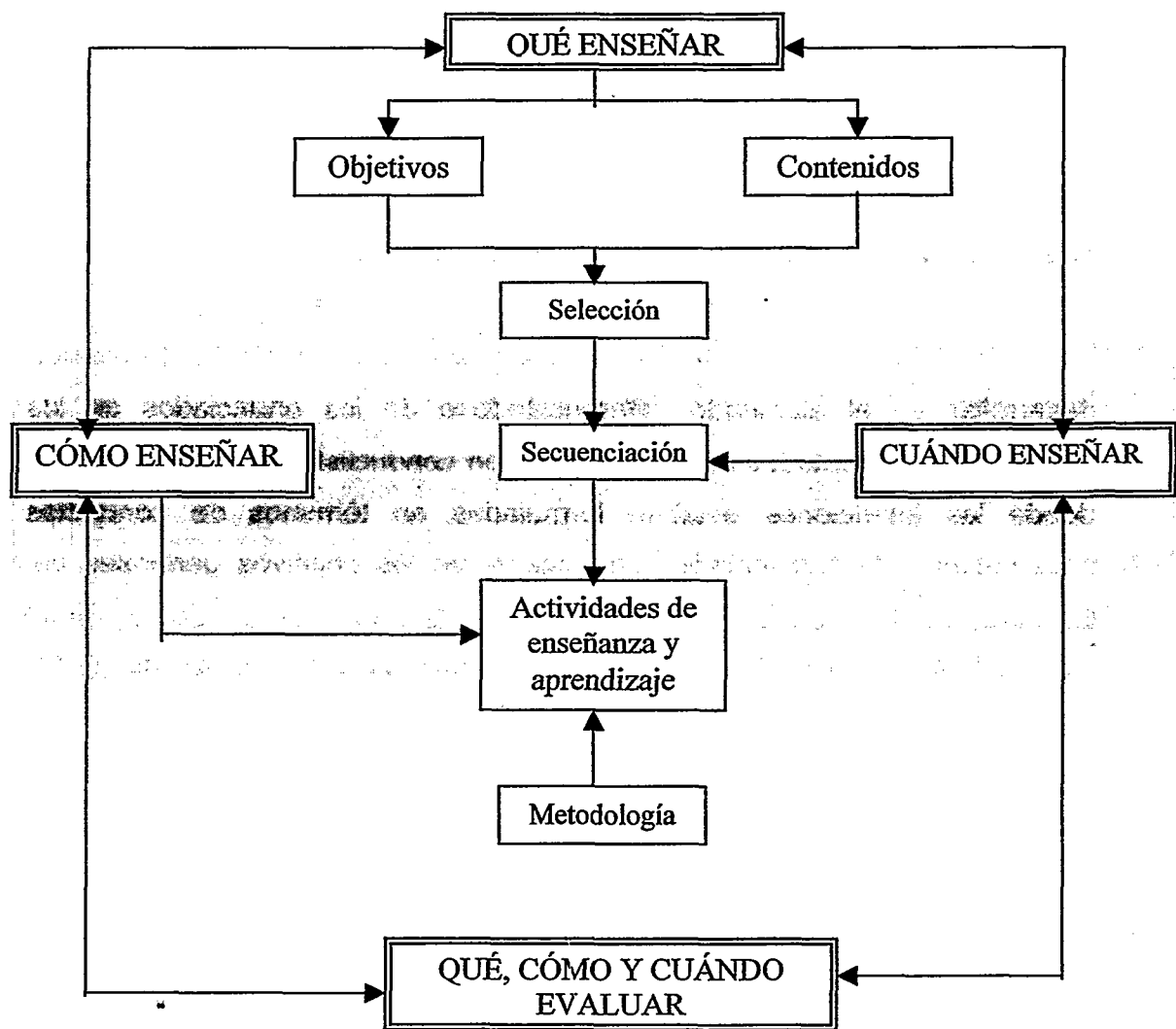


Figura 2.23. Elementos básicos del currículo (DCB, 1989: 22)

Contrastando los objetivos generales para la Educación Física y correspondientes a la etapa de Secundaria Obligatoria que aparecen en los currículos LOGSE y LOCE, en éste último se aumentan en cinco el número de objetivos con relación al R.D. precedente. No se aprecia la aportación específica de ningún aspecto que no se contemplase con anterioridad, aunque sí se comprueba un mayor nivel de concreción, aspecto que se justifica en la introducción del RD 3473/2000, recogiendo en el siguiente párrafo “facilitar la movilidad de los alumnos por el territorio nacional y la

validez de título a que da lugar estos estudios, hacen precisa una mayor concreción de los objetivos y contenidos básicos y comunes” (pág. 1810). Desde una lectura global, estamos de acuerdo con Láiz Alonso, Navarro Valdivielso y Medina Peñate (2003: 8) cuando manifiestan que “Del análisis de los objetivos se extrae que ha habido un cambio del contexto social respecto a la realidad que había cuando surgió la LOGSE, y que ha habido un cambio en la ideología de los redactores de la Ley.”

Las intenciones relacionadas con el *qué enseñar* de la figura 2.23 también hacen referencia a los contenidos a impartir en esta etapa educativa. Los contenidos van a hacer referencia al qué de la enseñanza y aprendizaje, como señalan Coll Salvador, Pozo Municio, Sarabia y Valls (1992: 13), “los contenidos designan un conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización”.

Los bloques de contenidos que aparecen de forma explícita en los currícula hacen referencia a contenidos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal. Atendiendo a los tres tipos de contenidos y desde la perspectiva del currículo LOGSE, Hernández Álvarez comenta que “la adquisición reflexiva de los conceptos permite incrementar el grado de autonomía del ciudadano en el ámbito de la actividad física, (...) (en referencia a los contenidos de carácter procedimental) la posibilidad de lograr ese saber en sentido fuerte se encuentra más en consonancia con el enfoque metodológico que desarrolla el docente, (...) la revalorización de este tipo de contenidos (en referencia a los actitudinales), y su recuperación del currículo oculto hacia el explícito, ha provocado una intervención educativa despertando una conciencia crítica en el alumno hacia determinadas actitudes y valores dominantes en la sociedad y potenciando aquellas que inciden en la mejora de una sociedad democrática y solidaria.” (2004b: 39-40)

Desde la perspectiva del currículo, y atendiendo a las manifestaciones de Coll Salvador (en Coll Salvador, Pozo Municio, Sarabia y Valls, 1992: 14-18), los contenidos van a hacer referencia a las siguientes características:

- "Constituyen un eslabón esencial en el proceso de concreción de las intenciones educativas, siendo un medio imprescindible para desarrollar las capacidades de los alumnos.
- La concepción transmisiva y acumulativa del aprendizaje es sustituida por otra concepción basada en el aprendizaje significativo, con la intención de que el alumnado pueda construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden.
- La naturaleza y los tipos de contenidos hacen referencia a hechos y conceptos, procedimientos, así como a las actitudes, valores y normas. Estos tres tipos de contenidos se planificarán y desarrollarán por medio de actividades que permitan trabajarlos de forma interrelacionada".

Como principales diferencias entre los dos currículos establecidos en los respectivos Reales Decretos y haciendo mención al RD 3473/2000, podemos mencionar las siguientes:

- No se desglosan en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; aunque sí se contemplan los tres tipos en los listados de contenidos para cada curso.
- De los cinco bloques de contenidos del RD 1345/1991, se ha pasado a dos bloques:

RD 1345/1991	RD 3473/2000
♦ Condición física	♦ Condición física y salud
♦ Cualidades motrices	♦ Habilidades específicas:
♦ Juegos y deportes	- Juegos y deportes en 1º y 2º
♦ Expresión corporal	Habilidades deportivas en 3º y 4º
♦ Actividades en el medio natural	- En el medio natural
	- Ritmo y expresión

Figura 2.24. Esquema de los bloques de contenidos con relación a la LOGSE y la LOCE

- La temporalización se realiza por cursos y especificando los contenidos en cada uno de los bloques.
- En la enumeración de los contenidos se percibe una disminución de la presencia de temas de carácter actitudinal.
- Se excluye el estudio de las relaciones entre los distintos bloques de contenidos, concretamente en aquellos que hacen referencia a la vinculación existente entre las capacidades físicas y el deporte.

2.3.5. CURRÍCULO Y CONTENIDO: LA INICIACIÓN DEPORTIVA EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

El deporte es uno de los contenidos que contempla una tradición más amplia en los currícula de Educación Física y que ha tenido un tratamiento metodológico significativamente diferenciado en base a las tendencias sociales que imperasen en cada momento. Así lo manifiesta Hernández Álvarez (1992: 357) y haciendo mención al profesorado de la Comunidad de Madrid: "Los profesores de la Comunidad de Madrid dedican, principalmente, el tiempo de su enseñanza a los dos grandes ejes que vienen aglutinando los contenidos de la educación Física: el deporte y la condición física", y

adquiriendo diversos significados en función del carácter hegemónico que socialmente han tenido.

La línea educativa que desde el currículo se le pretende otorgar al área de educación física está dirigida hacia un tratamiento integral de las capacidades que el deporte permite desarrollar y, contemplando, asimismo, las manifestaciones culturales que le son propias. En este sentido se decanta Velázquez Buendía cuando, contrastando los significados de los términos “enseñanza deportiva” y “educación deportiva”, manifiesta que desde la implementación del currículo el profesorado debería atender a los recursos didácticos necesarios para que sus enseñanzas participen de una “educación deportiva” y de los valores culturales que conlleva, así, “el proceso intencional que tiene por objeto desarrollar capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal, y de integración social de las personas, a través de actividades de distinto tipo y naturaleza relacionadas con el hecho deportivo (espectáculo deportivo, práctica deportiva, consumo de productos y servicios deportivos...), con la finalidad de contribuir desde el campo del deporte a que se puedan conducir sus vidas con autonomía y responsabilidad, disfrutando y participando plenamente de la cultura deportiva y colaborando de forma activa y crítica en la conservación y desarrollo de dicha cultura en el marco de la sociedad democrática y de los valores que comporta” (2004b: 72-73).

Kirk (1990: 75) contempla igualmente el tratamiento del hecho cultural que es propio del deporte y planteado desde una perspectiva crítica. “Una pedagogía crítica debería (...) intentar transformar, así como transmitir, la cultura de modo que los alumnos fueran capaces de desarrollar nuevos significados a partir de formas culturales como el deporte”.

Continuando con el enfoque educativo que, entre otros, ambos autores proponen, y con la consecuente orientación didáctica que conlleva, es oportuno señalar que el desarrollo de las capacidades del alumnado

implicadas en el deporte no pueden perder el sentido de globalidad que el currículo establece, y que desde la concepción de la adquisición del conocimiento en un sentido amplio así se determina. En este sentido, Arnold (1991: 38) establece que desde el razonamiento práctico, deberíamos contemplar los aprendizajes del alumnado en lo que denomina el “saber cómo” en sentido fuerte, y que “está caracterizado por el hecho de que la persona no sólo es *intencionalmente* capaz de ejecutar con éxito unas acciones sino que puede *identificarlas y describir* cómo se realizaron”

La conceptualización que elabora Arnold sobre el movimiento como “materia” del currículum se fundamenta en lo que él denomina “las tres dimensiones del movimiento”. A saber:

- Dimensión I: “Acerca del” movimiento, que contemplaría la forma racional de indagación con la pretensión de responder a preguntas tales como: ¿cómo está organizado el cuerpo para sostener y controlar el movimiento?, ¿qué efecto tiene el movimiento en el organismo vivo?, ¿de qué manera influye el movimiento o la ausencia del mismo, en el desarrollo de la personalidad?, etc.
- Dimensión II: “A través del” movimiento, que atendería hacia una finalidad instrumental, con la intención de conciliar los aspectos físicos, intelectuales, sociales y emocionales del alumnado en su desarrollo por medio de las actividades físicas.
- Dimensión III: “En el” movimiento, que con un sentido de relación con las dimensiones I y II, y desde la concepción anteriormente comentada y relativa al “saber cómo”, hace referencia esta dimensión a los valores que son parte inherente a las propias actividades. Por ello, el sentido “valioso” de las actividades radica en contemplar las tres dimensiones, no en sentido aislado, sino interrelacionándolas (Ibid: 131-139).

Para comprobar la atribución al deporte de un valor educativo como contenido del currículo desde el área de Educación Física, sirva como referente el cambio introducido en los currícula más recientes y desde los objetivos generales para la etapa de Secundaria Obligatoria, contemplando desde el objetivo que hace una referencia más específica a las capacidades relacionadas con la educación física y en donde se cambia el término *ejercicio físico*, “Conocer los diferentes elementos básicos del cuerpo humano y comprender su funcionamiento, así como las consecuencias del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y la vida sana para la salud”(obj. m; R.D. 3473/2000), por el de *deporte* “Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social” (obj. l; R.D. 831/ 2003).

El carácter hegemónico que en mayor o menor medida ha tenido el deporte en el currículo de educación física, ha conllevado la utilización del mismo aportándole un enfoque u otro en función de diversas variables. Castejón Oliva, Jiménez Fuentes-Guerra, Jiménez Jiménez y López Ros (2003: 12) sintetizan las preocupaciones actuales en referencia a la iniciación deportiva en tres niveles:

- Por el carácter educativo del deporte que permita trabajar durante su práctica, asimismo, contenidos conceptuales y actitudinales.
- Interés por el estudio de los mecanismos que intervienen en el aprendizaje deportivo, y hasta qué punto inciden en el desarrollo de las capacidades del alumnado cuando trabajan habilidades específicas y complejas como las deportivas.
- La tercera preocupación se refiere a la enseñanza del deporte, coexistiendo en estos momentos diversidad de propuestas, las cuales enriquecen las posibilidades en su aplicación metodológica.

2.3.6. PROPUESTAS DE MODELOS COMPRENSIVOS PARA LA INICIACIÓN DEPORTIVA.

Centrándonos en la enseñanza deportiva y desde los distintos modelos que principalmente se han venido utilizando en los centros educativos, bien desde una concepción asociacionista del aprendizaje denominados modelos técnicos (Falkowski y Enriquez, 1979, 1982; Sánchez Bañuelos, 1994, etc.), o desde una concepción cognitiva del aprendizaje denominados principalmente modelos tácticos/globales/comprendivos/constructivistas, en función de matices en su aplicación (Bayer, 1986; Blázquez Sánchez, 1986; Thorpe, 1992; Devís Devís y Peiró, 1992; Lasierra Aguilá y Navega Burgués, 1993; Méndez Giménez, 1998, etc.). Los aspectos que para la enseñanza deportiva deberían contemplar los distintos modelos de enseñanza, los resume Blázquez Sánchez (1995: 252) en los siguientes:

- Las características del individuo que aprende
- Las características – estructura de la actividad deportiva
- Los objetivos que se pretenden alcanzar
- Los planteamientos pedagógicos o métodos de enseñanza.

Desde la perspectiva deportiva podríamos resumir que los planteamientos metodológicos que participan de un modelo técnico y con un enfoque asociacionista, contemplarían de forma analítica los aspectos técnicos y los procedimientos tácticos de cada deporte, priorizando en la buena ejecución del modelo técnico planteado por el profesor, e insertándolos posteriormente y de forma progresiva en las acciones tácticas de juego.

Las claves metodológicas de este modelo técnico y siguiendo a Romero Granados (2001: 44), estarían en:

- *La noción de progreso*, en donde se irían incorporando los distintos gestos deportivos por orden de dificultad para una posterior incorporación de situaciones jugadas.
- *La explicación y demostración* del modelo a seguir por parte del profesor con la pretensión de que el alumnado lo realice de idéntica manera.
- *La repetición* por parte de todo el alumnado del mencionado modelo buscando el automatismo del mismo.
- *La corrección de errores*, en donde, en base al criterio del profesor, se corregirán los defectos o comportamientos no adecuados.
- *La competición* como parte importante de este planteamiento y en donde el resultado es el objetivo prioritario.

No cabe duda de que este enfoque en el tratamiento del deporte desde el área de Educación Física se ha estado realizando durante muchos años.

Desde una concepción cognitiva la base estaría en las situaciones globales del juego, modificando y adaptando las situaciones técnico-tácticas con una priorización en la comprensión de las acciones de juego que acontecen en cada situación y resolviendo el alumnado los problemas que vayan surgiendo.

Continuando con Romero Granados (íbid: 48-49), este autor señala como principios esenciales de este planteamiento los siguientes:

1. Partir de la totalidad y no de las partes.
2. Partir de la situación real de juego.

3. El profesor debe enfrentar a los participantes a situaciones problema, debiendo buscar las soluciones mediante la comprensión, reflexión y discusión en grupo.
4. Los gestos técnicos deben ser deducidos a partir de situaciones de juego.
5. La explicación y demostración del profesor debe ser sustituida por la acción del alumno.
6. La diversidad aparece como algo esencial y más importante que la repetición.
7. Los errores no existen como tales, siendo respuestas que van evolucionando hacia la capacidad de resolver y dar soluciones a los problemas planteados durante el juego.
8. La reducción de la competitividad por la cooperación.

Son varias las propuestas de otros autores que se decantan por un aprendizaje comprensivo como el más adecuado para atender a la iniciación a las actividades deportivas dentro de la materia de educación física. En el estudio que realizan Castejón Oliva, Jiménez Fuentes-Guerra, Jiménez Jiménez y López Ros sobre los modelos de aprendizaje comprensivos, comentan que la perspectiva común sobre la que se centra el debate está en "un tipo de enseñanza que permita que el alumno sea un partícipe activo (y el más importante), en el proceso de aprendizaje y, en este sentido, que dicho alumno establezca relaciones substantivas y no arbitrarias entre lo que sabe y lo que está aprendiendo. Se trata de que el alumno sepa y entienda por qué y para qué está aprendiendo ciertos procedimientos y de una forma concreta. Es a partir de este punto en común donde surgen diferentes propuestas que muestran, en definitiva, las diferentes perspectivas que se

tienen al respecto" (2003: 14).

La síntesis de algunas de estas propuestas o modelos las comentaremos a continuación.

2.3.6.1. MODELO MODIFICADO

La propuesta la realiza Devís Devís (1990), tomando como referente los trabajos realizados por Thorpe, Bunker, Almond, Read; y, bajo la denominación de *enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos*, busca que el alumnado "comprenda de qué va el juego, esto es, comprender la naturaleza del juego deportivo y los principios tácticos implicados" (pág. 14). Este autor parte de que, a través de la estructura de los juegos deportivos se debe orientar la práctica educativa para llegar a comprender los principios tácticos de dichos juegos deportivos. Realiza una clasificación de los juegos deportivos en función de una serie de principios tácticos generales y contexto similar, para, en base a esa clasificación, realizar las modificaciones oportunas. La clasificación que propone es la siguiente y sobre base de las realizadas por Ellis y Almond (en *Íbid*: 53):

- juegos de blanco-diana (golf, bolos ..),
- juegos de cancha dividida o red (tenis, voleibol, ...),
- juegos de bateo (baseball, cricket, ...),
- juegos de muro (squash, frontón, ...),
- juegos de invasión (fútbol, waterpolo, ...).

El tratamiento didáctico de los deportes se apoya en la introducción de las modificaciones necesarias, exagerando los principios táctico-estratégicos y

reduciendo las exigencias técnicas, pero manteniendo la esencia de los grandes juegos deportivos (Figura 2.25). “Los aspectos contextuales crean unas demandas o exigencias problemáticas de juego que deben solucionarse de la mejor manera posible. Una vez realizada la acción para solucionar el problema se pasa a reflexionar sobre el resultado para conseguir una buena comprensión del juego, o empezar a valorar la importancia instrumental de la técnica una vez entendida la naturaleza del juego” (Devís Devís, 1990: 15).

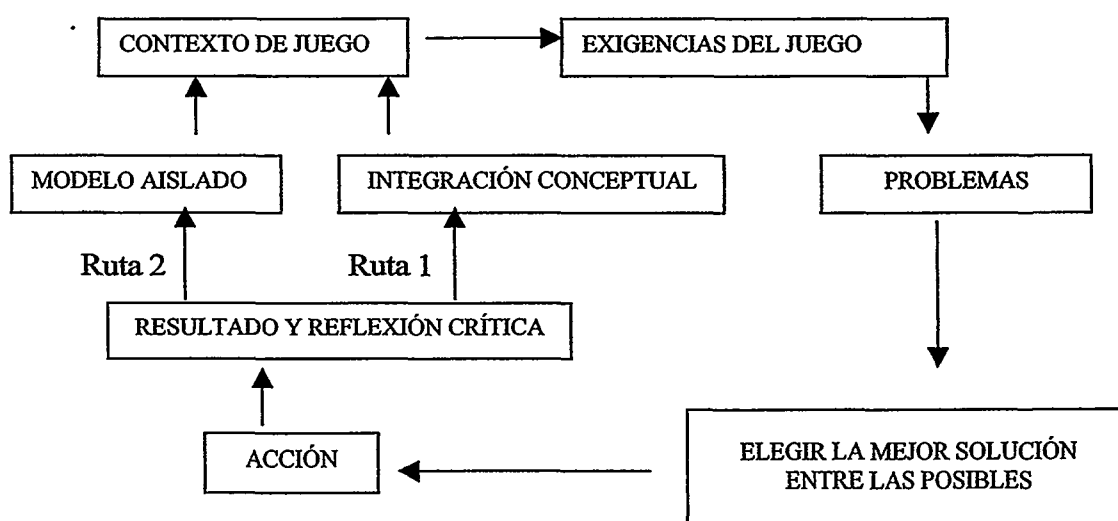


Figura 2.25. Modelo modificado a partir del de B. Read. (En Devís Devís, 1990: 15)

2.3.6.2. MODELO BASADO EN PROGRESIONES PEDAGÓGICAS

Esta propuesta metodológica que presenta Blázquez (1995, 260-263), se fundamenta en establecer una serie de fases en la presentación de los nuevos juegos al alumnado:

1ª fase: juego global. De forma breve dar una reglas fundamentales y ponerse a jugar, a medida que transcurre el juego dar nuevas reglas. Emplear esquemas o dibujos.

2ª fase: para después de unos minutos de juego. Reunión y discusión sobre distintos aspectos del juego.

3º fase: volver a la práctica utilizando las decisiones del equipo.

4ª fase: parada. Reunión de los dos equipos. Explicaciones sobre lo decidido, lo no conseguido, motivos, observaciones de los que no han participado, etc.

5ª fase: el profesor propone juegos o modificaciones con el objeto de paliar las deficiencias surgidas.

6º fase: juego durante 15 ó 20 minutos.

Según Blázquez, la utilización de estas acciones pedagógicas deberían permitir:

- Una participación activa de todo el alumnado.
- Una mejor comprensión del juego.
- Dar prioridad al juego, practicando inmediatamente otro juego más complejo.
- Mejorar progresivamente las posibilidades de los jugadores, haciéndoles conscientes de sus progresos.

2.3.6.3. MODELO INTEGRADO

Castejón Oliva y López Ros (en Castejón Oliva, 2001) se decantan por, desde un tratamiento globalizado de técnica y táctica, simplificar uno u otro

componente para, de esta forma, facilitar el aprendizaje y puesta en práctica de las distintas acciones de juego.

El planteamiento que realizan estos autores lo sintetizan en el esquema de la figura 2.26, en donde se puede apreciar la simultaneidad en la implicación de los elementos técnicos y tácticos, pero haciendo más énfasis en uno de ellos en cada ocasión, y con la utilización de juegos que simplifiquen los aspectos reglamentarios y/o las habilidades a emplear:

- | | |
|--|--|
| 1.- Dominio de las habilidades y destrezas básicas | |
| 2.- Presentación de la táctica deportiva con implicación de pocos elementos técnicos | 2.- Presentación de la técnica deportiva con implicación de pocos elementos tácticos |
| 3.- Presentación de situaciones de juego similar al deporte definitivo con aplicación de los elementos técnicos y tácticos aprendidos. | |
| 4.- Presentación de la táctica deportiva con implicación de nuevos elementos técnicos. | 4.- Presentación de la técnica deportiva con implicación de nuevos elementos tácticos. |
| 5.- Presentación de situaciones de juego similar al deporte definitivo con aplicación de los elementos técnicos y tácticos aprendidos | |

Figura 2.26. Modelo para la enseñanza de la técnica y la táctica en la iniciación deportiva. Castejón y López (en Castejón Oliva, 2001)

Una vez que el alumnado ha logrado el suficiente nivel de destrezas, con la utilización de distintas actividades deportivas, Castejón Oliva (1994, 145), propone que debemos plantearnos el conseguir:

- La simplificación de las actividades deportivas. Que sería el nivel que hemos comentado anteriormente.

- Motivar las propias iniciativas. En donde el alumnado decidirá qué opciones deportivas practica ya que tiene suficiente bagaje para ello, consiguiendo de esta forma la utilización de distintas transferencias y el desarrollo del espíritu crítico y autonomía.
- La construcción de nuevos juegos deportivos y deportes. Dándole al alumnado los parámetros –objetivos, instalación, jugadores y material, reglas, habilidades- serán capaces de llegar a crear actividades deportivas.

2.3.6.4. MODELO CONSTRUCTIVISTA INTEGRADO

La propuesta que realizan Contreras Jordán, De la Torre y Velázquez Buendía, y que será en la que prioritariamente nos basemos para concretar las unidades didácticas de esta investigación, se fundamenta en que las intervenciones docentes, al ir encaminadas a fomentar en el alumnado “situaciones de análisis y reflexión sobre las propias acciones y sobre las ajenas, no sólo favorecerá el proceso de aprendizaje, sino que también les ayudará a ser más competentes en situaciones nuevas” (2001: 120), manifestando asimismo, sobre la base de las aportaciones comentadas en el *conocimiento práctico* de Arnold y el *conocimiento sobre las acciones* de Ruiz Pérez, que para el alumnado va a suponer “aprender a conocer lo que las situaciones demandan, a activar recursos y conocimientos disponibles más apropiados para la acción, a comprender el significado y sentido de las acciones y de lo que sucede en el contexto donde tienen lugar y a reflexionar sobre los resultados de sus acciones, aprendiendo de las mismas” (Íbid: 156).

La propuesta que realizan Contreras Jordán, De la Torre y Velázquez Buendía desde una perspectiva integrada, la podríamos resumir en el esquema de la figura 2.27. Proponen una primera etapa en donde se incidirá en las capacidades tácticas individuales con la utilización a modo “horizontal”

de varias modalidades deportivas, para, en la segunda etapa, profundizar en las capacidades tácticas colectivas en un sentido “vertical”.

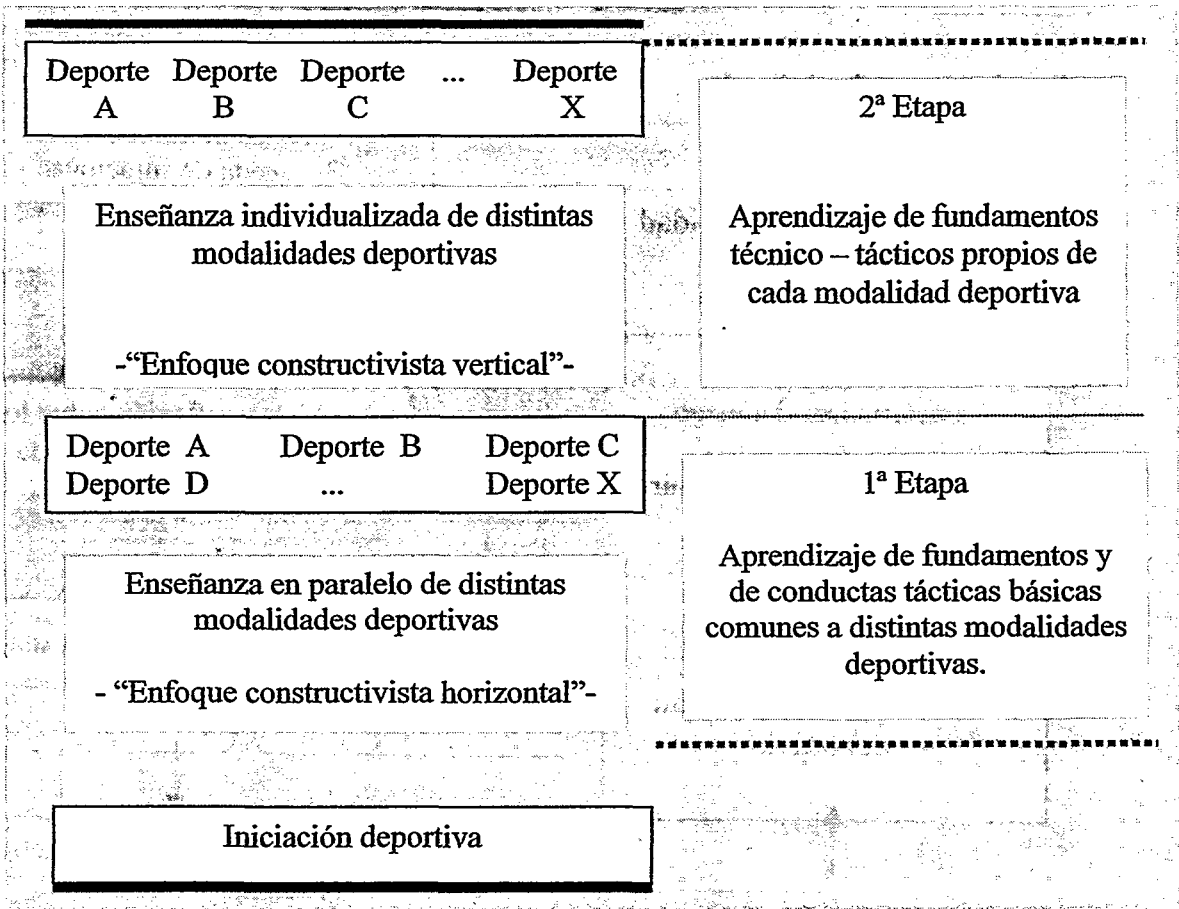


Figura 26. Modelo constructivista integrado de iniciación deportiva (en Contreras Jordán, De la Torre y Velázquez Buendía 2001: 174)

Focalizando el análisis en la segunda etapa, ya que va a ser el referente sobre el que centremos nuestra investigación, y al que estos autores denominan perspectiva “vertical” (Figura 2.28) y entendido en un sentido cíclico, se comenzaría con el conocimiento y comprensión de las principales características tácticas que reúne la práctica de la actividad deportiva a trabajar, así como los posibles problemas motores y trabajándolo a través de diversas situaciones jugadas. Sobre la base de las experiencias vividas se procederá seguidamente a plantear situaciones reflexivas propiciando la consecución de los objetivos (“reflexión sobre la acción”), para, posteriormente, pasar a practicarlas e ir incrementando progresivamente la

complejidad de las acciones técnico – tácticas, tanto las individuales como las colectivas.

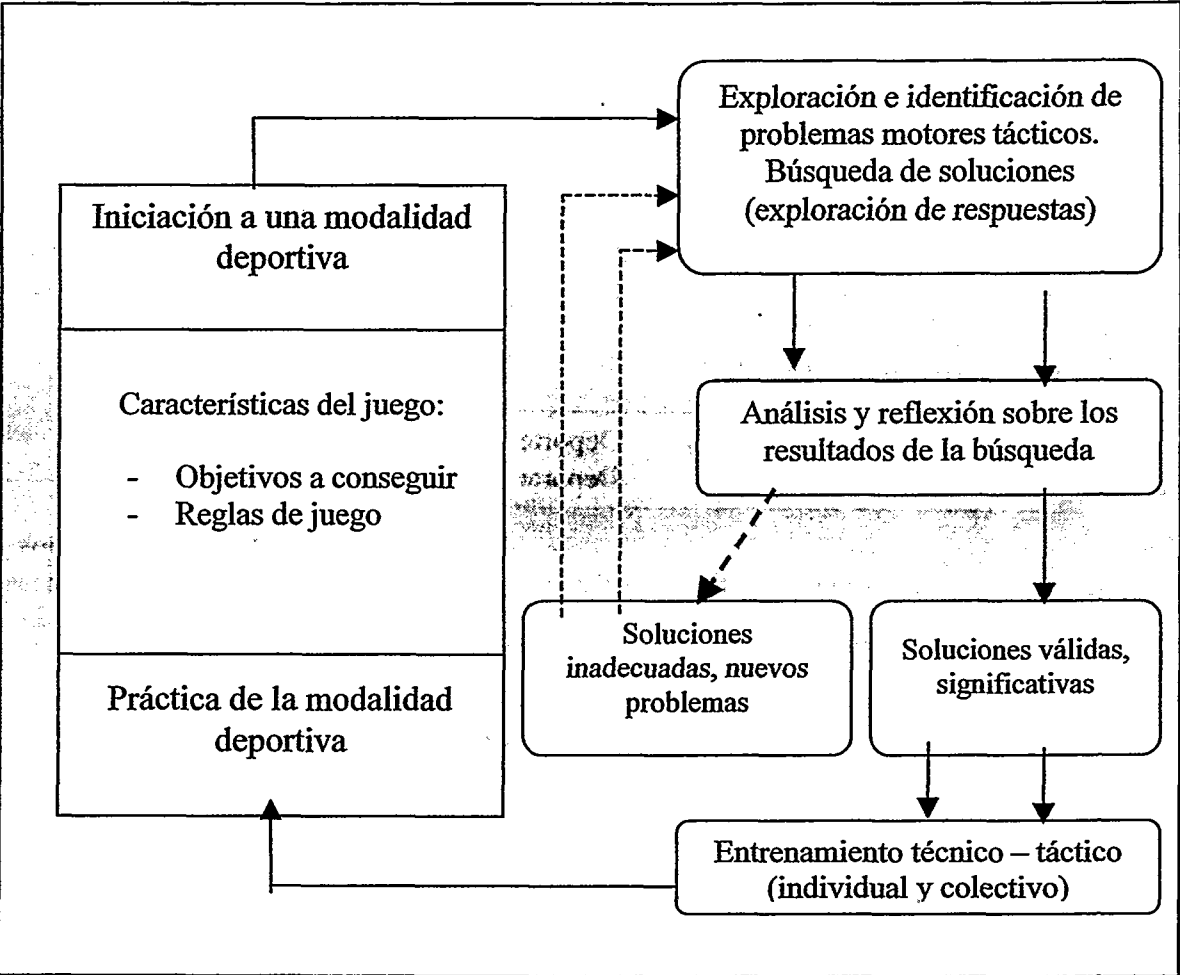


Figura 2.28. Fases principales del modelo constructivista “vertical” de iniciación deportiva. (en Contreras Jordán, De la Torre y Velázquez Buendía, 2001: 174)

Como compendio general, exponemos a continuación los resultados del contraste entre los enfoque técnico y táctico que realizó Méndez Giménez (1999). Este autor, tomando como base los estudios de Turner y Martinek; Griffin, Oslin y Mitchell; Stuart y Thorppe; Méndez, etc., los cuales utilizaron deportes de equipo: hockey hierba, voleibol, baloncesto, hockey,... y una población de los últimos años de primaria y primeros años de secundaria, contrastaron el modelo técnico y el alternativo (táctico). Los resultados, de forma resumida, fueron los siguientes:

- No hay diferencias importantes en la progresión de la técnica.
- Ligeras diferencias a favor del grupo táctico en cuanto al conocimiento declarativo.
- Mejores resultados en la toma de decisiones a favor del grupo táctico.
- Mejores resultados en los aspectos afectivos y motivacionales para el grupo táctico.

En esta misma línea también se han orientado los resultados del estudio de Wright, McNeill, Fry y Wang (2005) y utilizando una unidad didáctica de baloncesto de ocho sesiones

2.3.7. LAS TAREAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Los factores metodológicos comentados en los apartados anteriores los vamos a concretar en algunas de las posibilidades que las situaciones de práctica pueden acoger en función del tipo de tareas que planteemos al alumnado.

2.3.7.1. CONCEPTO DE TAREA

En base al criterio metodológico que consideremos más adecuado para favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas, nos decantaremos por un tipo de tareas u otro, lo que nos conduce a contemplar el concepto de tarea en función del modelo de aprendizaje que planteemos: producto-resultado o procesos-operaciones cognitivas.

En este sentido Contreras Jordán (1998: 261) contempla que "desde el punto de vista técnico las actividades son los ejercicios, tareas o situaciones que permiten al docente obtener los objetivos programados. Para el modelo tecnológico (analítico) es fundamental realizar, previo a la planificación de

los resultados, un análisis de las tareas cuyo fin es identificar los prerrequisitos lógicos y operativos de los diversos componentes de la tarea hasta llegar a la totalidad de la misma, a tal fin, se descomponen las actividades en subdestrezas necesarias para realizarlas, de tal forma que si un alumno no es capaz de realizar adecuadamente alguna de las fases, el profesor se centra en ella para evitar lagunas”.

Parlebas (en Famose, 1992: 27) define la tarea como “el conjunto organizado de condiciones materiales y de obligaciones que definen un objetivo cuya realización necesita el empleo de conductas motoras de uno o de varios participantes. Las condiciones objetivas que presiden el cumplimiento de la tarea son a menudo impuestas por consignas o reglamentos”.

Para Medina (en Sicilia Camacho y Delgado Noguera, 2002: 182) la tarea es “el conjunto coherente de actividades (y ejercicios), con finalidades más o menos explícitas, que dan cuenta de un estilo educativo y un modo de entender y llevar a cabo la práctica educativa por el profesor y los alumnos”.

Como podemos observar, la tarea incluye diversos componentes a la hora de definirla, en este sentido Famose (1992: 27), para el que la tarea “representa lo que es potencialmente capaz de desencadenar y de organizar la actividad orientada hacia un objetivo”, considera que toda tarea debe reunir las siguientes características:

- Un objetivo, explícito o implícito, que indique el estado o condición que conviene alcanzar como resultado de la actividad.
- Unas condiciones que acompañan a la realización del objetivo.
- En ocasiones unas instrucciones o procedimientos que precisen un tipo particular de comportamiento motor o proceso que hay que respetar.

Aunque Famose distingue entre tarea y actividad, definiendo a ésta como “lo que el sujeto pone en juego para satisfacer las exigencias de la tarea” (íbid: 45). Nosotros utilizaremos indistintamente los términos “tareas”, “actividades”, “habilidades” o “ejercicios”, ya que como señalan Sicilia Camacho y Delgado Noguera (2002: 182), “entendemos que el límite de los conceptos es difuso, por ejemplo resultaría difícil establecer diferencias entre un ejercicio o actividad compleja y una tarea”.

2.3.7.2. CLASIFICACIÓN DE LAS TAREAS

Así como existen diferentes definiciones sobre el término tarea, aunque básicamente todas giran sobre el mismo eje y en función del enfoque que le demos al planteamiento de enseñanza, a la hora de clasificar las tareas podemos atender a diversos criterios y autores:

Poulton (en Famose, 1992: 104), hace referencia a las habilidades y las clasifica en función de la estabilidad del entorno, si reclaman o no anticipación. Establece como *habilidades cerradas* aquellas que no requieren anticipación por parte del sujeto ya que el entorno es estable y *habilidades abiertas* aquellas que sí requieren anticipación porque el entorno es inestable.

Knapp (íbid: 105), recoge la clasificación de Poulton pero no como una dicotomía de habilidades abiertas o cerradas, sino que las considera dentro de un continuo en donde las habilidades habituales se encontrarían en un extremo y en las que predominaría el mecanismo de ejecución y en el otro extremo aquellas que demandarían prioritariamente los mecanismos de decisión y percepción.

Gentile (íbid: 109) redefine la clasificación de Poulton, e incorpora la variable referida a las características observables del entorno.

Parlebas (íbid: 126) establece tres descriptores que tratados de manera binaria, y en función de que estén presentes o ausentes cada uno de ellos conduce a ocho situaciones motrices y las clasifica, a su vez, en sociomotoras y psicomotoras. Los tres descriptores son:

- La incertidumbre que proviene del entorno
- La interacción práxica con el compañero.
- La interacción práxica contra el adversario.

Famose (íbid: 127), establece (Figura 2. 29) tres descriptores: objetivos, condiciones del entorno y operaciones, los cuales corresponden con los elementos de la tarea y pueden ser especificados o no por el profesor. En base a este nivel de especificidad estarían las tareas *definidas*, *semidefinidas* y las *no definidas*.

Tareas	Elementos tipos	Objetivo	Operaciones	Arreglo material	Feddback
No definidas	Tipo I	No especificado	No especificadas	No especificado	Auto evaluación
	Tipo II	No especificado	No especificadas	Especificado	Auto evaluación
	Tipo III	No especificado	Semi especificadas	Especificado	Auto evaluación
Semi-definidas	Tipo I	Especificado	No especificadas	No especificado	Auto evaluación
	Tipo II	Especificado	No especificadas	Especificado	Auto evaluación
Definidas	Tipo I	No especificado	Especificadas	No especificado	Evaluación Externa
	Tipo II	Especificado	Especificadas	Especificado	Evaluación Externa

Figura 2.29. Diferentes tipos de tareas según las especificaciones (Famose, 1992: 128)

Esta clasificación que hace Famose de las tareas será la que utilizemos como referente para nuestra investigación.

2.3.8. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

Como docentes que interaccionamos con el alumnado en el aula, necesitamos concretar dichas interacciones utilizando diversos recursos didácticos que nos van a permitir aportarle al proceso de enseñanza y aprendizaje distintas perspectivas en cuanto a la implicación de las capacidades del alumnado.

2.3.8.1. Conceptos

En la literatura editada al respecto, se suelen utilizar muy frecuentemente de forma no similar expresiones como método de enseñanza, técnica de enseñanza, estilo de enseñanza, intervención didáctica, estrategia de enseñanza, etc.

Siguiendo a Delgado Noguera (1991), tendríamos:

- Intervención didáctica: "Término global con el que se quiere señalar toda actuación del profesor con la intencionalidad de educar y enseñar" (Íbid: 6)
 - Método de enseñanza: término ambiguo y confuso, "conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos" (Íbid: 12).
 - Estilo de enseñanza: "Una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas" (Íbid: 37).
-

En referencia a esta última expresión “Estilo de enseñanza” y que mayoritariamente es el utilizado en la literatura de nuestra área, en nuestro caso preferimos utilizar la expresión “Técnica de enseñanza”, al considerar que la línea establecida por Hernández Álvarez (1999) al comentar que, si el estilo es una forma peculiar del profesor o profesora de interaccionar con el alumnado, dicha forma personal no se podría estructurar, por lo que parece más lógico hablar de técnicas de enseñanzas, ya que éstas si son susceptibles de ser estructuradas y tomarlas como referencias para que en su aplicación cada profesor y profesora pueda aportarles su “estilo” personal. No obstante, utilizaremos el término “estilo” al hacer referencia a otros autores que utilicen dicho término.

Ateniéndonos a estos términos, podemos observar que su delimitación a nivel conceptual permite una clarificación en el sentido de que “la concreción de la intervención didáctica es el estilo de enseñanza que lógicamente se va a manifestar de diversas maneras según se adopten las decisiones del profesor en la fase preactiva (planificación), se concreten durante la intervención en el aula, las diversas interacciones en la fase interactiva y conlleven una manera determinada de actuar en la fase postactiva” (Sicilia Camacho y Delgado Noguera, 2002: 26).

2.3.8.2. Clasificaciones

Tomaremos como referencia la clasificación que realizan Mosston y Ashworth (1993), entendiendo dicha clasificación en base a un conjunto de decisiones que deberán tomar el profesor y/o el alumno en las fases de preimpacto (antes de iniciar un episodio de enseñanza), impacto (realización de las tareas) y postimpacto (final de la tareas –evaluación y feedback), con un principio de *no controversia* en el sentido de que un estilo no está en contra ni es mejor que otro, “el espectro de estilos está conceptualmente ligado al principio de no – controversia, esto es, la concepción de cada estilo, cuando se utiliza durante un tiempo determinado, cumplirá un grupo

concreto de objetivos. Cuando los objetivos cambien, se escogerá un estilo diferente de enseñanza. En la relación enseñanza – aprendizaje no se puede considerar que un estilo sea mejor que otro, ya que ninguno nos asegura la consecución de todos los objetivos en la educación física. El objetivo del espectro de los Estilos de Enseñanza, es resaltar el lugar que ocupa cada estilo y conocer sus relaciones con los demás” (Íbid, 27-28).

De forma muy resumida pasamos a describir algunos de los estilos que proponen estos autores:

- Estilos pertenecientes a la REPRODUCCIÓN DE MODELOS O INSTRUCCIÓN DIRECTA. Estos estilos de enseñanza tendrían preferentemente una base asociacionista ya que priorizan en la memorización y el recuerdo.
- MANDO DIRECTO: el profesor toma todas las decisiones, diciendo lo que hay que hacer, cómo hacerlo, marcando el ritmo de ejecución y realizando correcciones de forma generalizada.
- ENSEÑANZA BASADA EN LA TAREA (Asignación de Tareas): el profesor sigue tomando todas las decisiones, pero en este caso el alumno puede establecer el ritmo de trabajo y no es fundamental que todos realicen la misma tarea, aunque siempre estarán marcadas por el profesor.
- ENSEÑANZA RECÍPROCA: Organización de la clase por parejas, actuando un alumno de ejecutante y otro de observador, dándole éste feedback a su compañero.
- Estilos pertenecientes al DESCUBRIMIENTO: Estos estilos implican que el alumno debe cruzar el umbral de descubrimiento.

- **DESCUBRIMIENTO GUIADO:** Este estilo se basa en que el profesor realiza una secuencia de preguntas al alumno, descubriendo éste las respuestas a cada pregunta.
- **RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:** Así como en el estilo anterior, cada problema debe conllevar una respuesta bien definida, en este estilo las preguntas que hace el profesor implicarán varias respuestas.

Tomando como referencia la clasificación que realizan Mosston y Ashworth, Delgado Noguera (1991) presenta la siguiente agrupación y, asimismo, sobre la base de LOGSE:

- **Estilos de enseñanza Tradicionales:** Mando Directo, Modificación del Mando Directo y Asignación de Tareas
- **Estilos de enseñanza que fomentan la individualización:** Trabajo por Grupos (Individualización) y Programas Individuales
- **Estilos de enseñanza que posibilitan la participación:** Enseñanza Recíproca, Microenseñanza y Grupos Reducidos.
- **Estilos de enseñanza que propician la socialización:** Juego de Roles, Trabajo Grupal
- **Estilos de enseñanza que implican cognitivamente al alumnado en el aprendizaje:** Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas.
- **Estilos de enseñanza que favorecen la creatividad:** Aquellos estilos que dejen libertad para la creación motriz

En nuestra investigación utilizaremos de forma prioritaria las técnicas Descubrimiento Guiado y Resolución de Problemas, intentando proporcionar

consistencia a la concepción constructivista del aprendizaje explicitada en el currículo, aunque sin desechar ninguno de las técnicas pertenecientes a la instrucción directa, ya que el profesorado puede considerar en la interacción existente al implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje que la utilización de alguna de dichas técnicas puede ayudar en mayor medida en la construcción de sus conocimientos.

2.4. IMPLEMENTACIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA.

Hemos comentado en los apartados anteriores las principales características que debe reunir un enfoque de la enseñanza que pretenda implicar cognitivamente al alumnado, y de forma que éste tenga la posibilidad de construir sus propios conocimientos. Las aportaciones de Piaget (1965) con los procesos de asimilación y acomodación, Ausubel (1976) con el aprendizaje significativo, Vygotski (1979) con la Zona de Desarrollo Próximo, Bruner (1995) y el concepto de andamiaje, Pozo Municio (2003) con los mecanismos de representación, etc.; son la fundamentación de las aplicaciones prácticas de este enfoque de enseñanza denominado constructivismo, y que atendiendo a las aportaciones de realiza Coll Salvador (1990: 204) desde la interacción profesor – alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la función del profesorado en dicho proceso, “el profesor guía el proceso de construcción de conocimiento del alumno haciéndole participar en tareas y actividades que le permitan construir significados cada vez más próximos a los que poseen los contenidos del currículo escolar”, comentando, asimismo, la relevancia que tiene el adecuado uso del lenguaje en la relación educativa que se establece.

Desde este enfoque constructivista, la función que se le atribuye al uso correcto del lenguaje en la interacción profesorado-alumnado adquiere especial relevancia como elemento partícipe en la construcción de los aprendizajes, así nos lo expone Coll Salvador en la siguiente reflexión y fundamentándose en los trabajos de Wertsch, “el proceso que permite la negociación entre los dos participantes y el establecimiento de una definición intersubjetiva de la situación depende de que se utilicen ‘formas apropiadas de *mediación semiótica*’, lo que pone de relieve la enorme importancia de los usos del lenguaje en la relación educativa” (Ibid: 184). El formato básico que sugiere Cazden (1991: 39) como apropiado para compartir el tiempo de interacción entre el profesorado y el alumnado, contempla una “secuencia

tripartita: Iniciación del maestro, Respuesta del niño, Evaluación (IRE)", y que va en concordancia con la propuesta de Novak y Gowin (1988) al plantear la técnica UVE y que hemos comentado anteriormente.

Al proceso de enseñanza y aprendizaje contemplado desde una perspectiva constructivista, se le puede considerar como constituido por un hipotético triángulo interactivo (Coll Salvador, 2000; López Ros, 2003) en donde cada uno de los vértices (figura 2.30) estaría ocupado por los elementos que intervienen en dicho proceso: el profesor, el alumno y el contenido.

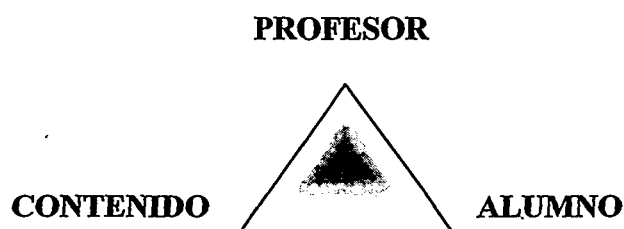


Figura 2.30. Triángulo interactivo (López Ros, 2003: 114)

La relación que se establece entre los tres elementos es de constante interacción, siendo el alumnado el responsable de su propio proceso de aprendizaje al tener que construir sus propios conocimientos, ya que nadie puede ocupar su lugar en dicho proceso, aportándole significado y sentido a lo que aprende.

La visión de los contenidos desde este enfoque constructivista no hace referencia a un carácter monolítico y acumulativo de los mismos como tienen desde la perspectiva tradicional, se contemplan como una parte imprescindible en la concreción de las intenciones educativas, orientando sobre los aspectos del desarrollo del alumnado que la educación trata de promover, y siendo un medio esencial para propiciar el desarrollo de las capacidades del alumnado (Coll Salvador, Pozo Municio, Sarabia y Valls, 1992: 15). Y, desde nuestra opinión y en consonancia con el desarrollo del discurso que desde el enfoque constructivista se plantea, son estas

intenciones educativas las que sirven de referencia al profesorado para guiar, en un sentido amplio al alumnado en el proceso de construcción.

Atendiendo a ese sentido amplio, la perspectiva social del deporte y que en opinión de López Ros (2003: 113) se posiciona en la relación que existe entre la enseñanza comprensiva y la perspectiva social del constructivismo, comentando que, la relación entre el constructivismo social y la enseñanza comprensiva es posible y compatible ya que “parte de la idea que el conocimiento se construye socialmente y, por tanto, la interacción entre el profesor, el alumno y el contenido, es el eje sobre el que pivotan las posibilidades de la enseñanza comprensiva; también en el deporte”, y que en opinión de Castejón Oliva (2005: 12), son los propios alumnos y alumnas lo que en definitiva le aportan dicho significado social en las interrelaciones que se establecen, “el carácter social compromete a los alumnos y alumnas a relacionarse con los compañeros, en el sentido de que no sirven actuaciones únicas demandadas por el profesorado, sino actuaciones en las que los alumnos tienen sus propias referencias de otros iguales a ellos mismos”, y siendo los momentos de reflexión los que principalmente propician dicha riqueza social “el carácter reflexivo en esta interacción social permite que se compruebe el punto de vista propio, defenderlo con argumentos, y también que se contraste con la opinión de los demás, también defendida con argumentos. La riqueza social somete a los alumnos a defender sus propuestas y respetar las de los demás”.

En este mismo sentido, y atendiendo al deporte como contenido del área de Educación Física, participamos de la opinión de que requiere de una reflexión por parte del profesorado que lo va a impartir, ya que, según manifiesta Hernández Álvarez (1996: 53) “los mismos contenidos, con formas distintas de transmisión diferente (metodología) y con una intencionalidad también diferente (objetivos) pueden acabar configurando realidades y construcciones sociales distintas”, y, en referencia concreta al deporte como contenido curricular e influenciado por las presiones propias

que desde su inclusión en los currícula escolares ha ido teniendo, nos comenta este mismo autor que, “esta construcción histórica del deporte en la escuela, siguiendo las pautas del deporte de élite, permanece muy presente en las formas de actuación de profesores de diferentes países” (Íbid: 59).

Atendiendo a los estudios de López Ros (2003: 121), el proceso de construcción del conocimiento del alumnado va a estar influenciado por un conjunto de factores que “no sólo dependen de las características del alumno y de las habilidades del profesor para ayudar, sino que también dependen en gran medida de las características del contenido y del ‘margen’ que deja cada deporte para ser aprendido de formas diferentes según los objetivos finales que se persiguen”. Por tanto, los distintos tipos de contenidos deportivos de los que habla el currículo oficial – deportes individuales, colectivos, de adversario, etc.- podrían tener un tratamiento metodológico diferenciado según el objeto de enseñanza.

Ciñéndonos a los deportes de invasión como contenido específico del currículo oficial y como contenido de referencia de esta investigación, el papel del profesorado como guía y mediador en la construcción de los aprendizajes del alumnado, debe permitir que éstos se impliquen activamente en el proceso aportándole significado y validez, conciliando las capacidades motrices, cognitivas y psicosociales a las que hace referencia el “saber cómo” en sentido amplio de Arnold (1991) y desde la perspectiva de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que con un enfoque globalizador nos señala el currículo oficial.

En opinión de Vicianá Ramírez (2002: 102), se entiende por contenidos procedimentales “las experiencias de aprendizaje que el alumno realiza para asimilar y vivenciar los conocimientos desarrollados en el área”, coexistiendo componentes motores y componentes cognitivos, y, desde el área de Educación Física adquieren especial relevancia “predominando sobre los demás contenidos o siendo esta tipología de contenidos el soporte para el

desarrollo de las demás, con una clara convivencia entre los aspectos cognitivos y motores, ya que las ejecuciones se acompañan de decisiones cognitivas” (Ibíd.: 103). En referencia a los contenidos deportivos, López Ros (2003: 121) comenta que estos contenidos tienen “un elevado componente procedimental en el sentido que está constituido por un ‘saber hacer’ o un ‘saber cómo hacer’ determinadas acciones”.

Desde el ámbito educativo, y utilizando el deporte con sus contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales como medio para desarrollar las capacidades motrices, cognitivas, sociales e individuales (figura 2.31), el profesorado deberá tomar decisiones referidas al qué enseñar y qué peso le asigna a cada uno de ellos, ya que, y en opinión de Trigueros Cervantes y Rivera García (2004: 97), el problema reside “en qué tipo de capacidades se va a poner más o menos énfasis, ya que esto será lo que condicione el proceso de enseñanza – aprendizaje, y por ende la evaluación”, considerando Velázquez Buendía (2004a: 181) que los modelos que se están proponiendo para la iniciación deportiva, se están basando en el tratamiento de las capacidades cognitivas y motrices “...echándose en falta otras actividades de enseñanza y aprendizaje, y de evaluación, dirigidas a promover de manera específica otros aspectos sustantivos de la idea de educación, como son los valores y las actitudes”.



Figura 2.31. Capacidades a desarrollar desde el deporte e interacción entre ellas
(Trigueros Cervantes y Rivera García (2004: 97))

Atendiendo a esta lectura de los contenidos y a la función de guía y mediador que asume el profesorado en los aprendizajes del alumnado, tomando como referente los aprendizajes previos de los que disponen y desde el significado que la nueva situación de aprendizaje les pueda aportar, Contreras Jordán, De la Torre y Velázquez Buendía (2001: 74) comentan que, "el incremento en cantidad y complejidad de las relaciones entre los conocimientos disponibles favorecerá el aprendizaje y la integración de los nuevos conocimientos, otorgándoles mayor significado y funcionalidad, lo que redundará en el aumento del metac conocimiento y de la autonomía del alumnado".

2.4.1. PAPEL DEL PROFESORADO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Hemos venido comentado durante el desarrollo de esta fundamentación teórica, y desde el paradigma del pensamiento del profesorado, que a éste se le contempla como un sujeto reflexivo que toma decisiones y que va a estar orientado por sus propios pensamientos y la propia situación (Zabalza Beraza, 1988), estableciéndose esta toma de decisiones en tres momentos clave del proceso de enseñanza y aprendizaje: previas a la interacción profesorado-alumnado comúnmente denominadas decisiones preactivas, las decisiones interactivas que serían aquellas que pertenecen al momento concreto de dicha interacción, y las decisiones postactivas que serían las que el profesorado determina al final de la interacción profesorado-alumnado. (Marcelo García, 1987; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985; Mosston y Ashworth, 1993; Pierón, 1999; etc.).

Desde la perspectiva de la toma de decisiones preactivas (Viciano Ramírez, 2002; López Ros, 2003), a la hora de plantearse las situaciones de aprendizaje que propondrá al alumnado, el profesorado tomará, entre otras, decisiones que van a estar referidas:

- a los objetivos didácticos,
- a los contenidos que se utilizarán como medios para conseguir las capacidades explicitadas en los objetivos,
- a la organización y secuenciación de los contenidos y tareas,
- a la progresión y nivel de complejidad de las tareas.

Desde el enfoque constructivista de la enseñanza de los deportes de invasión que estamos proponiendo, el profesorado deberá, por tanto, reflexionar sobre las decisiones que va a tomar a la hora de planificar su enseñanza para que cada alumno y alumna pueda ir construyendo sus aprendizajes. En dicho proceso reflexivo se planteará preguntas que irán en la línea de: ¿qué pueden y deben aprender los alumnos y alumnas?, ¿qué situaciones de aprendizaje establezco para propiciar dichos aprendizajes?, ¿qué tipos de tareas utilizo para ello?, ¿cómo puedo ayudar al alumnado en el proceso?, ¿cómo estructuro las situaciones de aprendizaje para que el alumnado pueda tomar decisiones?, ¿qué rol voy a asumir como docente en el proceso? ¿y el alumnado?, etc.

Las propuestas que a modo general realizan los autores a los que hemos estado haciendo referencia, van en la línea de utilizar situaciones similares al contexto real del juego, en donde el alumnado pueda tomar decisiones y actuar en base a sus conocimientos previos y progresiones en los aprendizajes, priorizando en las técnicas de enseñanza Resolución de Problemas y Descubrimiento Guiado ya que van a ser las que en mayor medida permitirán establecer momentos de reflexión con el alumnado, implicándose éstos cognitivamente en el proceso y pudiendo tomar ellos y ellas las decisiones pertinentes en función del “qué hacer” y “cómo hacerlo”.

Una vez que el profesorado ha planificado las decisiones previas necesarias para preparar el proceso de enseñanza y aprendizaje (decisiones que le servirán de guía y referente ante dicho proceso cambiante y nunca fijo y estable), desde la perspectiva ecológica del proceso de enseñanza y aprendizaje, es el momento de contemplar las decisiones que deberá ir tomando en el momento de la interacción con el alumnado, nos estamos refiriendo a las decisiones denominadas interactivas. López Ros (2003:127) comenta como requisito básico de dicho momento que “debe de estar presidido por la intención de enseñar y aprender”, es decir, que tanto el profesorado como el alumnado deben tener la predisposición de compartir motivacionalmente las razones que conllevan los significados del proceso que va a tener lugar.

La propuesta que realizan Contreras Jordán, De la Torre y Velázquez Buendía (2001: 193-194) sobre la intervención didáctica del profesorado se compone de seis fases:

- Reflexión inicial.
- Breve descripción de la situación de enseñanza.
- Práctica continuada.
- Pausa y reflexión central.
- Vuelta a la práctica o variante.
- Reflexión final

Establecen estos autores que los momentos didácticos más importantes son los que hacen alusión a las reflexiones iniciales y centrales, ya que permiten al profesorado orientar al alumnado a captar “los elementos perceptivos más importantes de un determinado contexto; la toma de decisión en la elección

de un 'qué hacer' y un 'cómo hacer' ajustadas a la demanda de ese mismo contexto; y todo ello, adecuándose a las exigencias del correspondiente reglamento", comentando estos mismos autores que la utilización de las técnicas de enseñanza Resolución de Problemas y Descubrimiento Guiado permitirán, entre otros aspectos: que el alumnado se implique cognitivamente, el profesorado pueda mediar y orientar, favorecen la comprensión de la relación existente entre conceptos, procedimientos y actitudes, y favorecen la complicitad cognitiva entre profesorado y alumnado.

Las pautas que establece López Ros, y sobre la base de los análisis y estudios que ha realizado (Coll, Colomina, Onrubia y Cochera; Coll y col.; Arrieta; Maíz; Coll y Onrubia; en López Ros, 2003: 128), se refieren a que la metodología más acorde con la posibilidad de contemplar los elementos que aparecen en la actividad conjunta del proceso de enseñanza y aprendizaje es el denominado "segmento de interactividad", que sería "esa porción de secuencia interactiva que está presidida por una intención educativa determinada, y diferenciada de otras, y en la que aparecen las actuaciones y comportamientos típicos y dominantes de los participantes".

López Ros (2001) propone en su tesis doctoral una serie de segmentos interactivos que incluyen los momentos que durante una sesión acontecen de una forma más asidua, y que serían:

- Segmento interactivo de organización de la actividad.
- Segmento interactivo de práctica guiada.
- Segmento interactivo de discusión.
- Segmento interactivo de recapitulación.

La secuenciación de estos segmentos comenzaría con la presentación por parte del profesorado de la actividad a realizar. Comenta López Ros que atendiendo a los estudios realizados (Tinning, 1992; Pieron, 1999; etc.), el tiempo que se suele dedicar a este segmento puede llegar a consumir el 20% del total de la clase, y con una tendencia a ir disminuyendo a medida que las sesiones van progresando.

Al siguiente segmento interactivo, al que denomina segmento de práctica guiada, establece las situaciones de práctica motriz relevante. Atendiendo al contexto de práctica real, las situaciones de 2x2, 3x2, etc. serán de utilización básica como procedimiento de actividades de aprendizaje para que el alumnado asuma los roles defensivos y ofensivos, colaboraciones tácticas, etc., en definitiva, aquellos aspectos que implican los objetivos establecidos. En este segmento práctico “el profesor asiste a los alumnos para crear la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), mantenerlas (las actividades) y ayudarles en su transitar en la resolución de los problemas que aparecen” (López Ros, 2003: 131). La función del profesorado estaría en observar e intervenir aportándoles feedback interrogativo al alumnado en función de sus comportamientos y sobre la base de los objetivos establecidos, comentando López Ros sobre la previsibilidad de las intervenciones del profesorado que, “si bien podemos anticipar una cierta orientación de las intervenciones del profesor no es posible, en cambio, determinar con exactitud qué es lo que sucederá” (Íbid: 132),

Los siguientes segmentos, discusión y recapitulación, hacen referencia a momentos de no práctica entre las tareas o al final de la “secuencia didáctica” y en donde, mediante la reflexión conjunta con el grupo de clase, se les pretende guiar dándole sentido a los aspectos aparecidos en los momentos de práctica y desde una perspectiva del juego de conjunto, siendo el “segmento de recapitulación” el momento que abarcaría la reflexión sobre el conjunto de la secuencia didáctica contextualizando los conocimientos que se han llevado a cabo.

Desde esta estructura para la sesión de clase o secuencia didáctica, podemos observar que el papel del profesorado se sitúa en el rol de servir de guía y mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, diseñando y proponiendo actividades suficientemente abiertas, flexibles y significativas para que el alumnado pueda "practicar" tomando decisiones sobre qué hacer y cómo hacerlo. Utilizará para ello de forma prioritaria técnicas de enseñanza basadas en la búsqueda y utilizando el formato: pregunta del profesorado, respuesta del alumnado,... que sugiere Cazden (1991), estableciéndose los suficientes periodos de reflexión a nivel individual y/o grupal que permitan al alumnado comprender lo que está haciendo y, asimismo, ir construyendo progresivamente sus conocimientos sobre la base de los que ya posee, lo que permite la acción de "andamiaje" por parte del profesorado.

Si partimos de los datos que aporta Siedentop (1998: 60-62) sobre "qué hacen los profesores durante las clases de Educación Física", podemos comprobar que en la etapa de secundaria se dedica una media del 20% a organizar las clases (inicio y final de la sesión, cambio de actividades, desplazamientos del alumnado por cambio de actividad, dar instrucciones de organización, etc.), el 33% de la clase a dar información (demostraciones, explicaciones, feedbacks dirigidos a todo el grupo, etc.) sin que el alumnado pueda practicar. El resto del tiempo, un máximo del 45%, lo dedica el profesorado a las funciones de observación de la práctica del alumnado interaccionado y ofreciendo distintos tipos de feedbacks. Comenta este autor que el profesorado de Educación Física utiliza principalmente técnicas de enseñanza pertenecientes a la instrucción directa.

Los datos anteriormente señalados nos parecen preocupantes en el sentido de que durante aproximadamente la mitad del tiempo de clase el alumnado no parece estar implicado cognitivamente, motivado o afectivamente en actividades directamente relacionadas con el desarrollo de capacidades implícitas en el currículo de Educación Física, es decir, el alumnado se ve obligado a asumir

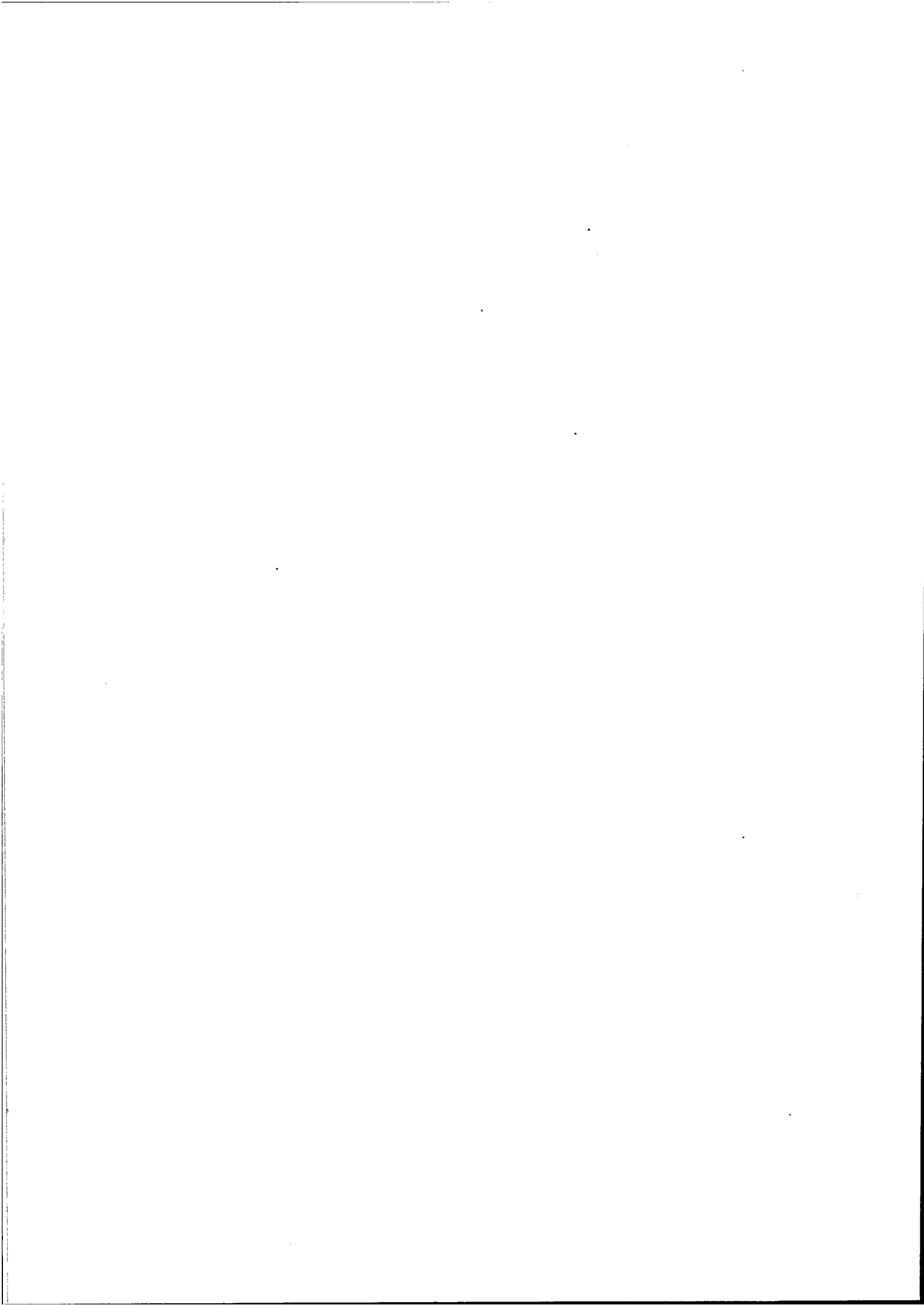
un rol excesivamente pasivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, motivado por la actitud del profesorado en "protagonizar" dicho proceso.

A este protagonismo del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, le podría corresponder una lectura relacionada con la concepción que sobre la eficacia de la enseñanza tenga el profesorado, que en opinión de Tinning (1992), se basa en que la consideración tradicional de la enseñanza eficaz prioriza en los comportamientos observables de máxima actividad práctica en el alumnado y en la buena planificación del profesor como si fueran guiones cinematográficos plenamente elaborados. Asimismo, Florence, Brunelle y Carlier (2000: 75), sobre la base de una amplia investigación realizada en Bélgica de 1985 a 1992 a profesorado de educación Física, comentan que "la mayoría de las profesoras y profesores, de primaria o secundaria, tienen una metodología de la enseñanza esencialmente descriptiva y prescriptiva, dando poco pie a la iniciativa y la creatividad de los alumnos, a sus capacidades de aprender por sí mismos o entre ellos".

Por lo anteriormente expuesto, consideramos que como profesionales de la docencia se hace necesario que nos replanteemos constantemente nuestra función con la intención de conocer las repercusiones que ello pueda tener en el aprendizaje del alumnado. Para ello, y basándonos en la propuesta que realiza Tinning cuando comenta sus consideraciones sobre lo que para él significa enseñar mejor, "incluir la búsqueda de modos de hacer que las lecciones fueran más significativas, con más propósito, justas y disfrutables. Debería involucrarse al profesor en la búsqueda consciente de contradicciones en su propia práctica y debería ser ampliamente reflexiva respecto a la cuestión ¿cuáles son las implicaciones de lo que enseño y del modo en que lo enseño?" (1992: 94). Y que si estamos de acuerdo en considerar al profesorado como sujetos reflexivos con capacidad de cambio y que están en constante interacción con el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que son éstos los principales protagonistas de

dicho proceso, nuestras creencias, principios y comportamientos deberían estar en un constante proceso de reestructuración de modo que no fuesen un estático referente sobre el qué y cómo enseñar.

Capítulo 3: “Diseño de la investigación”.



Capítulo 3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	145
3.1. Enfoque de la investigación.....	146
3.2. Población de estudio. Características del profesorado de la Comunidad de Madrid.....	155
3.3. Objetivos de la investigación.	161
3.4. Técnicas e instrumentos que se utilizan en la investigación.....	163
3.5. Proceso y desarrollo de la investigación:.....	172
3.6. Tratamiento de la información	199

Capítulo 3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El recorrido que realizaremos en este apartado tiene la intención de describir el proceso metodológico seguido en la investigación, aportando información sobre los paradigmas que la sustentan, los objetivos establecidos, las técnicas e instrumentos utilizados para poder analizar e interpretar la información aportada por el profesorado colaborador, así como las fases que se han seguido en el proceso de investigación. El esquema general será el siguiente:

Paradigmas	Profesorado de referencia	Instrumentos	Herramienta didáctica de referencia	Temporalización
- Interpretativo - Estudio de casos - Colaborativo	- Profesorado de la C. de Madrid como referencia general. - Cinco profesores y profesoras como estudio de casos.	- Cuestionario como instrumento previo al estudio de casos. - Diarios - Reuniones de grupo. - Entrevistas. - Observación y grabaciones de algunas clases	Se diseñó una unidad didáctica para balonmano y otra para baloncesto, con el propósito de que sirviese al profesorado de referente para la utilización de un enfoque constructivista en la iniciación a dichos deportes.	- Primera fase: elaboración, validación, cumplimentación y análisis del cuestionario. - Segunda fase: a) Selección de casos y constitución del grupo de trabajo. b)Elaboración de unidades didácticas - Tercera fase: Puesta en práctica de las acciones planificadas: desarrollo de las unidades didácticas y seguimiento. - Cuarta fase: análisis e interpretación de los datos (observaciones, manifestaciones,...). Nueva revisión de la bibliografía existente sobre el tema y elaboración de las conclusiones.

Figura 3.1. Esquema general del diseño de la investigación

3.1. Enfoque de la investigación

Entendiendo la práctica docente como “un proceso destinado a facilitar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes” (Porlán Ariza, 1993: 136), que acontece en un contexto social que el profesorado debe contemplar, se puede observar que la concepción que desde la didáctica se postula actualmente para el proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar en los centros educativos hace referencia a la interacción que se produce entre los distintos elementos que conforman dicho proceso, en contraposición de la concepción que desde un enfoque conductista se aportaba, entendiéndolo en un sentido unidireccional y con la pretensión de conseguir resultados cuantificables y reproductivos.

Este sentido amplio del proceso de enseñanza y aprendizaje, y con la intencionalidad de lograr en el alumnado unos aprendizajes de calidad en donde se puedan ofrecer situaciones que les permitan ir construyendo sus propios aprendizajes, lo presenta Hernández Álvarez (2001) vinculándolo a la concepción de la educación y a la función que a ésta se le asigne como garante del desarrollo personal y social de los sujetos. El autor señala que “se trata de procesos de relación humana en un contexto social que, en parte, se encuentra configurado por el enfrentamiento de intereses sobre la propia definición de la enseñanza (y más ampliamente de educación) y, consecuentemente, sobre la función que ésta debe desempeñar en la sociedad actual” (Ibíd, pág. 3).

Esta concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un sentido amplio necesita de un planteamiento de investigación que, asimismo, contemple desde su metodología la posibilidad de investigar atendiendo a los múltiples factores que intervienen en el proceso. Es por ello por lo que nos hemos decantado por un modelo de investigación cualitativa que en la línea que establece García Ruso (2004: 265) es aquella que “siguen los que piensan que la realidad educativa se encuentra en un continuo cambio,

dando gran importancia al contexto en el que tiene lugar la investigación y al significado que los agentes implicados dan al propio proceso”.

Desde la perspectiva del pensamiento del profesorado, como referencia histórica, se considera a Jackson con su libro *La vida en las aulas*, y la conferencia realizada en Estados Unidos en 1974 en el Instituto Nacional de Educación, como el inicio en la forma de concebir la enseñanza e investigación didáctica, con la intención de analizar aquellos factores que intervienen en el proceso y que no habían sido motivo de estudio desde paradigmas precedentes. La intencionalidad de este nuevo campo la define Carreiro da Costa (2003: 3) al manifestar que, “Puede decirse que este programa de investigación se preocupa fundamentalmente con el estudio de la parte invisible de la enseñanza -las creencias y los procesos cognitivos de toma de decisión y procesamiento de la información de los profesores- con el objeto de comprender el ‘por qué’ de determinados comportamientos de enseñanza y explicar el ‘cómo’ de la enseñanza”.

Atendiendo a las concepciones relativas a la enseñanza que hemos venido comentado y de las cuales participamos, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la práctica docente, así como los aspectos relacionados con los pensamientos y creencias del profesorado que constituyen referentes claves para el objeto de estudio de esta investigación, consideramos que la opción del paradigma interpretativo es la que nos va a permitir poder atender de una forma más rica y adecuada la puesta en práctica de esta investigación.

Desde la perspectiva de este paradigma, y con la intencionalidad de realizar un estudio y análisis de la cambiante realidad que se produce en las clases de Educación Física, hemos llevado a cabo un diseño de estudio de casos, que nos permite poner en práctica el factor colaborativo de la investigación propuesta y que, al mismo tiempo, nos va a permitir interpretar los acontecimientos y manifestaciones de los distintos agentes que intervienen

en la investigación desde sus propias percepciones y creencias acerca de la realidad de su práctica de enseñanza.

La investigación de carácter interpretativo precisa de una metodología abierta y flexible, de ahí la variedad de diseños que la literatura vigente nos aporta debido, entre otros aspectos, al hecho de que disciplinas como la sociología, la antropología o la lingüística, han tomado el relevo de la psicología (especialmente la conductista) como única referencia presente en el paradigma positivista de investigación en las ciencias sociales. Trataremos de ir delimitando los requisitos que este diseño metodológico requiere, y participando de la opinión de Erickson (1989: 195) quien al hablar de etnográfica, estudio de casos, observacional, colaborativa, interpretativa, etc.; nos comenta que "son todos levemente diferentes, pero cada uno de ellos guarda fuertes semejanzas familiares con los demás". La línea por la que se decanta Erickson es la de englobar todos estos enfoques de la investigación observacional participativa en el término *interpretativo*, porque:

- a) "es más inclusivo que muchos de los otros (por ejemplo, etnografía o estudio de casos);
- b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos (connotación que sí lleva el término *cualitativo*), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo;
- c) apunta al aspecto clave de la enseñanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador." (ibid: 196)

En opinión de Erickson, la investigación interpretativa cuando centra su atención en la enseñanza en el aula debe hacerse las siguientes preguntas:

“¿qué está sucediendo aquí, específicamente?, y ¿qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?” (Íbid: 208)

Desde la perspectiva de Clark y Peterson (1990: 443), la investigación sobre el pensamiento de los docentes se basa en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje en donde el profesor enseña y el alumno aprende, interpretando el currículo y actuando sobre él desde el contexto psicológico de la enseñanza que va a estar constituido, en gran medida, por el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones del profesorado. Comentan estos autores que los procesos de pensamiento del profesorado van a influir decisivamente en su conducta e incluso pueden llegar a determinarla.

Atendiendo a los criterios que Zabalza Beraza (1988) establece, las condiciones básicas que debe reunir la investigación cualitativa y atendiendo a la representatividad, relevancia y plausibilidad de los datos; serían los siguientes:

- Que contemple un amplio contexto de análisis, integrando los elementos necesarios para poder entender lo que se está analizando.
- Realizar una descripción lo más precisa y completa posible de lo que acontece en el proceso que se está investigando.

Se puede observar que desde la perspectiva de las ciencias sociales, la realidad de las aulas está influenciada por las características que reúnen los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, el profesor o profesora y el alumnado, así como las características del entorno en el que se realiza dicho proceso. En este sentido, la investigación en educación, se ha ido desligando del enfoque cuantitativo que las orientaciones presagio – producto y proceso – producto venían formulando, para ir participando plenamente de los paradigmas cualitativos ya que

permitían contemplar de forma más enriquecedora el proceso de enseñanza y aprendizaje que acontece en las aulas.

Sin pretender hacer un análisis detallado de la evolución que ha seguido la investigación sobre el pensamiento del profesorado, podemos destacar los estudios de Gage (en Shulman, 1989), quien, al analizar los paradigmas que se utilizaban en la investigación sobre la enseñanza en el aula, pudo comprobar que las perspectivas de investigación se centraban únicamente en los criterios de eficacia del profesorado y con la intencionalidad de verificar el rendimiento académico del alumnado. Las limitaciones detectadas hacían referencia principalmente a la ausencia de elementos claves del proceso de enseñanza y aprendizaje en el sentido de contemplar la diversidad del alumnado y los intercambios que interaccionan en dicho proceso. Posteriormente, Dunkin y Biddle (íbid) establecieron un modelo de investigación que contempla cuatro tipos de variables, las *variables de presagio* que harían referencia al profesorado (experiencias, formación, etc.), las *variables de contexto* en referencia al alumnado y entorno, *variables de proceso* que atienden a los comportamientos observables del profesorado y alumnado, y por último establecen las *variables de producto* que hacen referencia a las consecuencias de la enseñanza y atendiendo al desarrollo intelectual, emocional, social, etc..

El interés por la cognición del profesorado fue rápidamente acogido por los psicólogos cognitivos. Entre otros, Piaget con su obra *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, así como Bruner, Goodnow y Austin con el *Estudio del pensamiento*. Este enfoque de la investigación se enriqueció con las aportaciones de Shavelson, así como las de Shulman y Elstein (en íbid: 58), al incorporar elementos menos observables y referidos a "pensamientos, juicios, o toma de decisiones". En este sentido, la orientación que contempla la investigación sobre el pensamiento del profesorado la define Shulman claramente en la siguiente manifestación, "para comprender claramente las elecciones que los profesores hacen en clase, los fundamentos de sus

decisiones y juicios respecto de sus alumnos, y los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionan y encadenan las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan, debemos estudiar sus procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza" (Íbid: 60).

Atendiendo al estudio de la evolución del pensamiento docente y entendido como proceso, el estudio de casos nos va a permitir una constante interacción con el profesorado participante en la investigación, utilizando para ello las reuniones de grupo, las entrevistas, las observaciones, así como las reflexiones aportadas en los diarios, y permitiendo a todos los agentes participantes contemplarlo como un proceso formativo. Los estudios de casos que "informan sobre un proyecto, innovación o acontecimiento durante un periodo prolongado de tiempo contando la evolución de un relato o historia" (McKernan, 1999: 96) son, igualmente, un referente básico para nuestra investigación al tener "la particularidad de que se encuentran en un paradigma cualitativo y etnográfico, con el fin de que se encuentren lo más cerca posible de la realidad" (Castejón Oliva, 2002: 51).

Las principales ventajas y desventajas que nos ofrece la utilización de los estudios de casos las podemos observar en la figura 3.2. Focalizando nuestra atención en las posibles desventajas, McKernan (1999) hace mención a los posibles sesgos o "engaños" como desventaja preocupante, elemento que procuraremos minimizar con la triangulación de los instrumentos señalados y con la validación del análisis e interpretación realizada por el investigador por parte del grupo de profesoras y profesores colaboradores.

VENTAJAS

1. Reproduce el mundo fenomenológico de los participantes por medio de la descripción detallada de los acontecimientos.
2. Presenta un relato creíble y preciso del entorno y la acción.
3. Utiliza muchos métodos para corroborar y validar los resultados.
4. Cuenta una historia en un lenguaje que el profano y el profesional pueden entender.
5. Los datos son "representativos".

DESVENTAJAS

1. Requiere una cantidad sumamente grande de tiempo.
2. Los resultados están en suspenso hasta que la acción concluye.
3. El investigador puede tener supuestos a priori que sesguen las interpretaciones.
4. Las personas a las que se apela y los informantes en el campo pueden "engañar" al investigador.
5. No se puede generalizar.
6. Naturaleza idiosincrásica e interpretativa.
7. La base de datos suele proporcionarla el investigador.
8. Los costes.
9. La formación.

Figura 3.2. Ventajas y desventajas de la investigación con estudio de casos
(McKernan, 1999: 98)

Coincidiendo con la línea que señala Zabalza Beraza (1988: 24) "En el caso del estudio del pensamiento de los profesores (diarios de profesores, entrevistas, observaciones y/o grabaciones de clases para estimular el recuerdo, etc...), este tema adquiere una especial configuración. En dicho procedimiento, muy por encima de lo que sucede en cualquier otro, los profesores se convierten en investigadores de sí mismos y de su trabajo (primero como narradores, observadores participantes, etc. y después como analistas, o al menos como confirmadores o no de los análisis que el investigador sugiere)."

Asimismo, la orientación colaborativa que tiene esta investigación va a requerir de unas peculiaridades, que atendiendo a la opinión de Lieberman (en Devís Devís, 1996: 72), son las siguientes:

- "Para la colaboración es necesario algún tipo de estructura organizativa.
- Un pequeño grupo de gente trabaja eficazmente en colaboración.
- Debe asignarse tiempo para la colaboración.
- El trabajo conjunto de gente experta intensifica y realza el valor de la colaboración.
- Son las actividades, en primer lugar, las que impulsan la colaboración, no las metas.
- Las principales metas de la colaboración llegan a ser claras después de que la gente haya trabajado conjuntamente.
- A menudo se subestima la cantidad de energía que exige trabajar con los demás.
- La colaboración con las escuelas requiere una comprensión de éstas como organizaciones sociales complejas, determinadas por las realidades de contextos específicos.
- La ambigüedad y la flexibilidad son rasgos que describen más acertadamente la colaboración que la certidumbre y la rigidez.
- El conflicto en el trabajo colaborativo es inevitable; ahí reside el potencial para un aprendizaje productivo.
- La gente puede participar en trabajo colaborativo por diversas razones, pero una de ellas será la necesidad de hacer cosas juntos.
- Las personas que colaboran crean un sentimiento significativo que les lleva a enorgullecerse del trabajo de colaboración.

- Las experiencias compartidas en el tiempo contribuyen a construir mutua confianza, respeto, aceptación de riesgo y compromiso”.

Estas peculiaridades las contemplamos como planteamiento de investigación, dándole forma a través de los roles que el investigador principal y el profesorado colaborador asumen durante el proceso de investigación, permitiendo, en el transcurso de las distintas reuniones y entrevistas desde el respeto y la propia autocrítica, mantener una actitud colaborativa en el proyecto común.

Desde la perspectiva de nuestra investigación, el papel del investigador principal en el proceso de la investigación lo podríamos definir como de participante-colaborador externo, su actuación se centra en diseñar los instrumentos propios de la investigación -cuestionarios, unidades didácticas,...- grabar algunas sesiones, realizar las entrevistas a cada profesor y profesora, así como moderar las reuniones del grupo colaborador en donde participa como moderador y guía con la intención de provocar en el profesorado la máxima implicación cognitiva hacia el planteamiento de enseñanza a través de las reflexiones sobre la práctica docente. En donde no tendrá una participación directa es en los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecerán en los distintos centros educativos y que cada profesor y profesora tomará como principal referente para la percepción de sus preocupaciones o satisfacciones en la aplicación de un enfoque constructivista en la iniciación deportiva. En este sentido, y como instrumento que permita al profesorado explicitar sus reflexiones se utilizará el diario, permitiendo, asimismo, al investigador disponer de un valioso instrumento de recogida de datos de cada uno de los profesores y profesoras.

3.2. Población de estudio. Características del profesorado de la Comunidad de Madrid

Para poner en marcha la investigación, nos habíamos planteado conformar un grupo de profesoras y profesores colaboradores con la intención de conocer sus preocupaciones y satisfacciones al utilizar un enfoque constructivista de la enseñanza y sobre la base de sus pensamientos y creencias. Atendiendo a este planteamiento, consideramos conveniente conocer las características que reunía el profesorado de Educación Física de la Comunidad de Madrid en cuanto a su perfil académico y profesional, permitiéndonos con ello obtener tener un referente para conformar el grupo colaborador lo más cercano posible a la realidad del entorno en el que se iba a llevar a cabo el estudio, y que permitiese al potencial profesorado que leyese esta tesis verse reflejado de un modo lo más cercano posible a su propia realidad.

Para atender al proceso comentado anteriormente establecimos dos etapas o momentos en la investigación, etapas que se exponen en la figura 3.3, en donde se puede apreciar la evolución desde los datos aportados por el cuestionario hacia el conocimiento del pensamiento docente a través del estudio de casos por medio de la utilización de los diarios, entrevistas...

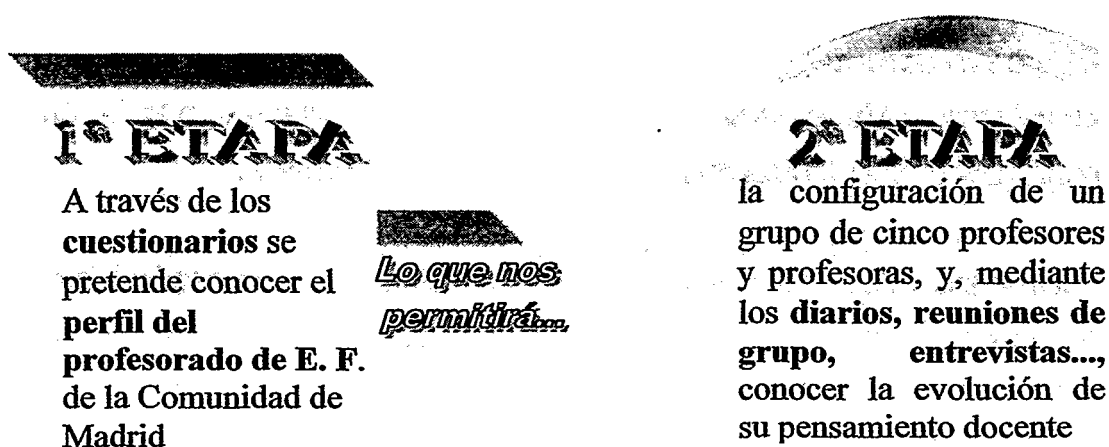


Figura 3.3. Etapas de la investigación para realizar el "estudio de casos"

3.2.1. Muestra de referencia sobre el profesorado de la Comunidad de Madrid

Como ya hemos comentado anteriormente, nos propusimos como punto de partida conocer ciertas características académicas y profesionales del profesorado de la Comunidad de Madrid. Para ello elaboramos un cuestionario al efecto (anexo I) y se distribuyó por distintos Centros de Secundaria de esta Comunidad, recibiendo 31 cuestionarios cumplimentados y que conforman una muestra que consideramos suficientemente amplia como para poder hacer una lectura que nos permita acercarnos al perfil docente del profesorado de Educación Física de esta Comunidad.

De los datos obtenidos en el cuestionario podemos señalar que las principales características del profesorado que lo ha cumplimentado son las siguientes:

- Los datos extraídos se referirán al profesorado que imparte su función profesional en los centros públicos de educación secundaria, ya que todos los cuestionarios recibidos, excepto uno, pertenecen a profesorado de estos centros.
- La gran mayoría del profesorado está en posesión del título de licenciado en Educación Física, solamente hay dos casos que poseen otra titulación, concretamente la de licenciado en Psicología y en Medicina.
- Exceptuando dos casos que realizaron los estudios de Educación Física en las Facultades de León y Galicia, el resto del profesorado ha cursado sus estudios en el Instituto Nacional de Educación Física de la Universidad Politécnica de Madrid.

- Más de la mitad del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario lleva más de quince años en la docencia, y casi una cuarta parte entre once y quince años. La situación administrativa de estos profesores y profesoras se corresponde mayoritariamente (tres cuartas partes) con disponer de plaza definitiva en su centro, distribuyéndose el resto del profesorado entre las situaciones de interinidad, en expectativa de destino y desplazados de su centro de origen, respectivamente y por este orden, teniendo casi un tercio de los mismos la Condición de Catedrático y el resto la de Profesores de Enseñanza Secundaria.
- La formación que recibió este profesorado al cursar sus estudios de Educación Física, en cuanto al planteamiento didáctico prioritario para la enseñanza de los deportes colectivos de invasión, se basó principalmente en un planteamiento técnico, también denominado "enfoque tradicional".

Como podrá observar en el análisis de los resultados, el perfil del grupo de profesores y profesoras que han cumplimentado y enviado el cuestionario, abarca un amplio abanico de características que nos permiten obtener una idea amplia del profesorado de la materia de Educación Física de los Centros Públicos de Educación Secundaria

Al final del cuestionario se incorporó una breve ficha con los datos personales y profesionales que debían aportar todos aquellos profesores y profesoras que desearan colaborar en la investigación. Se les comentaba, así mismo, que podían enviar dichos datos a la dirección de correo electrónico que aparecía en dicha ficha para mantener el anonimato de dicho cuestionario.

3.2.2. Características de los profesores colaboradores en la investigación: estudio de casos.

Atendiendo al perfil del profesorado de la materia de Educación Física obtenida en el cuestionario, nos propusimos formar un grupo de profesores y profesoras colaboradores. Como detallaremos posteriormente al describir el desarrollo de las distintas fases de la investigación, nuestras pretensiones iniciales no se pudieron cumplir plenamente según teníamos previsto, pero sí logramos configurar un grupo de dos profesoras y tres profesores, y con suficiente disposición como para colaborar en la investigación. Las características de este profesorado son las siguientes:

- Las situaciones administrativas y de antigüedad en la docencia que presenta el grupo de profesores y profesoras son: dos tienen plaza definitiva en su centro de destino y con veinte y dieciocho años como docentes respectivamente, dos están en expectativa de destino y con once años de experiencia docente cada uno de ellos, y uno en situación de interinidad y con cinco años de experiencia.
- Exceptuando el caso del profesor interino que ha cursado sus estudios de Educación Física en la Facultad de Educación Física de la Universidad de Extremadura, el resto del profesorado ha cursado sus estudios en el Instituto Nacional de Educación Física de la Universidad Politécnica de Madrid,.
- Todo el profesorado imparte su docencia en centros públicos de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid y poseen la titulación de Licenciado en Educación Física.

Estas características, que no tienen otra pretensión que la de acercarnos al perfil del profesorado que hemos extraído del cuestionario y desde las variables comentadas, se podrían considerar como representativas de las

que presenta el profesorado en general de los centros de secundaria, aunque sin la pretensión de considerar estos casos como plenamente representativos de las plantillas de profesores y profesoras de las distintas comunidades autónomas que conforman el Estado. Nuestra intención, al comentar sucintamente las características del grupo colaborador, es la de hacer referencia al abanico de situaciones administrativas y profesionales que abarcan los distintos casos de los profesores que han colaborado en la investigación y que permitirán hacer una interpretación con una visión más amplia que la única referencia a los cinco casos estudiados. Somos conscientes que desde el paradigma interpretativo y en coherencia con las líneas de investigación sobre el pensamiento del profesorado, la generalización de sus conclusiones no forma parte de sus objetivos, ni, por supuesto, es nuestra intención así plantearlo. En todo caso, a no ser, como señalan Biddle y Anderson (1989: 113), que la generalización que pueda pretenderse desde el estudio de casos tome "la forma de hipótesis que debe ser verificada mediante indagaciones posteriores...", no creando problemas en ese sentido.

En cualquier caso, en esta investigación se contempla a los profesores y profesoras como sujetos reflexivos que interactúan constantemente con el medio en el que desarrollan la docencia, tomando continuas decisiones en función del entorno cambiante en el que se mueven y atendiendo a las múltiples variables que en él acontece, siendo la percepción de cada profesor personal y cambiante a medida que avanza en el proceso.

Por motivos como los expuestos, la investigación interpretativa no pretende, como tampoco se hace en esta investigación, realizar una generalización de los datos y de conclusiones. No obstante, tanto los resultados como su análisis y las conclusiones finales del estudio se podrían tomar como bases de referencia para comprender lo que sucede en casos similares, así como para tratar de detectar problemas y necesidades reales de apoyo y colaboración. Es por ello, que el haber podido disponer de un grupo de

profesores y profesoras con las características anteriormente señaladas y que abarcan una gama de situaciones administrativas y profesiones que se contemplan en el estudio previo, podría permitimos una lectura de referencia a situaciones similares y como punto de partida para un análisis en profundidad de las mismas, pero no desde una lectura e interpretación extensiva a la generalidad del profesorado.

3.3. Objetivos de la investigación.

Los objetivos enunciados para esta investigación, y que aparecen formulados en el capítulo de Introducción, nos han ido guiando hasta este momento del proceso. Así mismo, nos parece oportuno volver a mencionarlos en este apartado ya que las técnicas e instrumentos que vamos a utilizar y que comentaremos en el siguiente apartado se van a sustentar sobre la base de los objetivos planteados:

- Identificar el perfil docente del profesorado de Educación Física de la Comunidad de Madrid y, especialmente, el enfoque de enseñanza que utilizan para la iniciación a los deportes colectivos de invasión.
- Conocer las percepciones, conocimientos y creencias del profesorado sobre el enfoque comprensivo para la enseñanza de los deportes colectivos de invasión.
- Comprender e interpretar las preocupaciones y/o satisfacciones que manifieste el profesorado al implementar un enfoque comprensivo para la enseñanza de los deportes colectivos de invasión, su evolución y los factores que puedan incidir en las posibles preocupaciones y/o satisfacciones.
- Conocer cuáles son, a juicio de los profesores participantes en la investigación, los aspectos más relevantes y complejos de un enfoque comprensivo desde la perspectiva de la enseñanza y las dificultades que, dichos aspectos, suponen en su tarea de guía y mediador del proceso de construcción de los aprendizajes del alumnado.
- Valorar la contribución de la investigación colaborativa, concretada en torno a la implementación de unidades didácticas diseñadas a tal fin, en la posible evolución del pensamiento de los docentes en cuanto a la

concepción del enfoque comprensivo, su valor educativo y las posibilidades reales de aplicación en el marco del desarrollo curricular de la Educación Física.

3.4. Técnicas e instrumentos que se utilizan en la investigación

Desde la perspectiva de la investigación colaborativa y con un diseño de estudio de casos, pretendemos realizar una interpretación de los acontecimientos que el profesorado colaborador haga explícitos a través de sus manifestaciones. Desde esta orientación claramente cualitativa en la investigación, el profesorado participante asumió un rol plenamente activo en el proceso de investigación, siendo ellos y ellas quienes marcaron las pautas diferenciadoras en función de las variables que acontecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada uno de estos profesores y profesoras fueron percibiendo y manifestando sus propias experiencias sobre la base de sus percepciones y vivencias particulares, y, asimismo, en función de las características del alumnado y del entorno en donde se produce cada proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para poder recoger la variada información que en el transcurso de la investigación fue surgiendo, hemos utilizado las técnicas e instrumentos que desde la investigación cualitativa se consideran como los más idóneos para poder recoger las suficientes vivencias y percepciones del profesorado y poder realizar una interpretación de las mismas, atendiendo a su evolución durante el proceso.

Un esquema (figura 3.4) de dichas técnicas e instrumentos los presentamos y exponemos a continuación:

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	PROCESO SEGUIDO
Cuestionario	<ul style="list-style-type: none">- Consulta bibliográfica- Validación por expertos- Prueba piloto- Redacción final
Observación y grabaciones de clases	Se han observado y grabado 2 (10 en total) sesiones a cada profesor/a, para contrastar la información que suministran por otros medios.
Entrevistas	Se han realizado dos entrevistas personales semiestructuradas a cada profesor, al principio y mitad del proceso.
Reuniones de grupo	Se han realizado ocho reuniones de grupo, coincidiendo con las fechas siguientes: 15/10/03; 27/10/03; 10/11/03; 01/12/03; 21/01/04; 09/02/04; 05/03/04; 15/06/04.
Diarios	Cada profesor y profesora ha elaborado un diario como procedimiento de reflexión. El profesorado ha utilizado el ordenador como herramienta para escribir su diario, y posibilitando de esta forma el envío continuo del mismo, así como la posibilidad de que el investigador principal pudiese realizar un permanente seguimiento de cada profesor y profesora.

Figura 3.4. Proceso de utilización de las técnicas e instrumentos de la investigación.

3.4.1. Los Cuestionarios

Como punto de partida de esta investigación necesitábamos disponer de alguna referencia que nos acercase a la realidad del profesorado de la Comunidad de Madrid, ya que es el lugar en donde se va a llevar a cabo esta investigación, y en el ámbito de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Para ello elaboramos un cuestionario, que sin pretender obtener una muestra significativa de lo que acontece en los centros educativos en cuanto al perfil del profesorado y cómo contemplan los procesos de enseñanza y aprendizaje a la hora de impartir los contenidos referidos a la iniciación a los deportes de invasión, sí nos permitiese una aproximación lo suficientemente fiable como para partir de lo que desde una apreciación personal

entendíamos que no iba acorde con lo que desde la literatura actual se propone como más idónea para la enseñanza de dichos contenidos. Para ello elaboramos un cuestionario de carácter cerrado, y con la intención de conocer el perfil académico y profesional del profesorado de Educación Física en la Comunidad de Madrid, así como el planteamiento metodológico que mayoritariamente utiliza este profesorado en sus clases a la hora de impartir los deportes colectivos de invasión.

La utilización de este cuestionario se puede considerar como el elemento previo sobre el que basaríamos la investigación propiamente dicha, ya que los datos obtenidos del mismo nos van a permitir establecer el punto de partida sobre el cual configurar el grupo de profesores y profesoras que pretendemos que colabore en la investigación. Todo el proceso de elaboración, distribución y recogida, así como análisis del cuestionario constituirá la primera fase de la investigación.

Para la elaboración del cuestionario se llevó a cabo una revisión de la literatura publicada sobre instrumentos similares y tomando como referencia los objetivos de la investigación. La validación se realizó mediante la revisión y supervisión de tres expertos, profesores universitarios con una dilatada experiencia en el ámbito de la investigación y especialización en el campo de conocimiento que constituye el objeto de esta tesis. Posteriormente se realizó una aplicación piloto del cuestionario diseñado a siete profesores y profesoras pertenecientes al cuerpo de profesores de Secundaria en activo. Esta aplicación permitió “afinar” definitivamente el instrumento con los comentarios y ajustes que ellos y ellas aportaron.

Una vez elaborado el cuestionario definitivo, que como ya hemos comentado es de carácter cerrado, contempla cuarenta y tres preguntas estructuradas en tres bloques, y haciendo referencia a:

- aspectos personales: sexo, titulación, año de finalización de los estudios, antigüedad en la docencia, planteamiento de enseñanza recibido en el centro de estudios,...;
- perfil formativo del Departamento de Educación Física: libros/artículos consultados últimamente, cursos de formación recibidos sobre la enseñanza de los deportes colectivos de invasión y propuestas metodológicas aportadas, tiempo dedicado en el departamento a aspectos metodológicos,...;
- enfoque didáctico que prioritariamente utiliza en las clases de Educación Física para la enseñanza de los deportes colectivos de invasión. Dentro de este bloque de preguntas se finalizó con una de carácter abierto y cuyo enunciado fue el siguiente "¿Podrías indicarnos los principales factores o elementos que provocan, en un sentido u otro, que el grado de satisfacción con el planteamiento metodológico que utilizas sea el que has indicado?", ya que nos interesaba conocer, de una forma totalmente individual, el nivel de satisfacción del profesorado sin establecer ninguna orientación previa.

El cuestionario se aporta en su totalidad en el anexo I.

3.4.2. La Observación/ Grabación.

Como comentaremos posteriormente, durante la tercera fase de esta investigación el profesorado colaborador implementó las unidades didácticas que previamente había elaborado el investigador principal. En dicha fase, una de las funciones de éste fue la de grabar algunas clases de cada uno de los profesores y profesoras que colaboraron en la investigación y, simultáneamente, observar las evoluciones que a modo global, y sin un esquema previamente fijado, acontecían en dichas clases. La intención de estas observaciones fue la de obtener una información global de los comportamientos y evoluciones del profesor o profesora y del alumnado y

sin una concreción ni instrumento predefinido que focalizase nuestra atención en determinados aspectos, por lo que se podría considerar de no participante y actuando de forma *neutra* (Anguera Argilaga, 2000).

Con esta visión global de algunas sesiones, nuestra pretensión fue la de poder contrastar dicha información con las manifestaciones que cada profesor y profesora aportaría en otros instrumentos utilizados en la investigación, es decir, validar y obtener una mayor fiabilidad mediante la triangulación de las técnicas e instrumentos utilizados, en la línea que comenta McKernan (1999: 97) “el investigador emplea varios métodos de investigación para asegurar los datos; posiblemente la observación, los cuestionarios, las entrevistas y los documentos. (...) para ver el caso desde diversos puntos de vista y para correlacionar los métodos con las perspectivas.”

Asimismo, la observación realizada para esta tesis se puede considerar de baja sistematización, ya que no se pretenden extraer unos datos basados en unos indicadores previamente establecidos en una hoja de observación, sino que, en base a lo observado y grabado, se relacionarán los datos obtenidos con lo manifestado por cada uno de los profesores y profesoras colaboradores.

3.4.3. Las Entrevistas

La realización de entrevistas individuales con los componentes del grupo colaborador, permite matizar las manifestaciones que se han realizado en las reuniones de grupo, añadir nuevos datos, y, que el entrevistado pueda centrarse en sus propias percepciones. En ocasiones, puede ocurrir que en el transcurso de las reuniones de grupo, bien por lo escueto de las manifestaciones o por la dificultad de intervención que en determinados momentos sucede, o por la misma dinámica que la reunión conlleva, algunas percepciones pueden quedar sin manifestar o escasamente desarrolladas.

Es por ello por lo que las entrevistas individuales permiten al profesor o profesora correspondiente manifestar sus propias percepciones con la extensión que considere, contrastando, a su vez, estas manifestaciones con las realizadas en otros documentos de la investigación.

Las entrevistas no tienen una estructura cerrada, no están completamente definidas con anterioridad, partimos de una serie de preguntas que sirven de referencia general y es el propio entrevistado quien relata los aspectos que considera más relevantes en base a sus propias percepciones, siendo la función del entrevistador la de partícipe de lo que podríamos denominar como *conversación*, guiando en algunos momentos hacia aquellos aspectos que, en base a los objetivos de la investigación o a manifestaciones realizadas en momentos anteriores, pueda considerar que necesitan de más amplias manifestaciones. El tipo de entrevistas realizadas y que se pueden considerar como *no estructuradas y no directivas, reflexivas y en profundidad*, nos permiten, “profundizar, descubrir nuevas claves y abrir nuevas dimensiones al problema, así como asegurar un relato basado en la experiencia personal de los entrevistados” (Devís Devís, 1996: 85).

Para poder realizar posteriormente un análisis de contenido sobre lo acontecido, todas las entrevistas se grabaron para su posterior transcripción.

3.4.4. El Grupo de Trabajo.

Otra de las herramientas que hemos utilizado en la investigación ha sido el grupo de trabajo. Este método de investigación, que tiene como intención la obtención de datos y que “tiene la particularidad de servir para el análisis de discurso que se establece entre un grupo pequeño de personas” (Castejón Oliva, 2002: 69), está fuertemente arraigado desde la perspectiva de la investigación – acción y el estudio de casos. Las características principales que presenta esta herramienta de investigación las fundamentaremos en las

que McKernan (1999: 181 – 182) contempla para lo que él denomina *seminario*, y que básicamente son:

1. Los componentes del grupo manifiestan una actitud de participación activa y colaborativa.
2. Hay una presentación de casos documentales, informes y artículos como referente formativo para las ideas y la participación.
3. El análisis reflexivo de los enfoques son la base de la dinámica establecida.
4. La presencia del investigador principal asumiendo el rol de facilitador y estimulador en los debates que se generan.
5. La postura del grupo suele ser crítica hacia el asunto que se está tratando, produciéndose los correspondientes debates.
6. Alto nivel de compromiso de los participantes con la investigación, en comparación con estrategias más directivas basadas en un rol de autoridad.

En nuestro caso, aún participando en gran medida de lo que McKernan denomina *seminario*, hemos preferido asignarle el apelativo de “grupo de trabajo” principalmente por la imposibilidad de dos profesores de asistir a algunas reuniones. El grupo de asistentes estuvo configurado por un núcleo estable de dos profesoras y un profesor, los otros dos profesores que formaban parte del grupo colaborador mantuvieron un contacto con el investigador principal a través de los diarios y entrevistas, trasladando éste, en momentos puntuales de las reuniones con el grupo, las informaciones que poseía y que podrían enriquecer el debate. Estos dos profesores se pudieron incorporar a las dos últimas reuniones de grupo que se celebraron al final del proceso.

La dinámica de las reuniones con el grupo de profesores es similar a la de las entrevistas, podemos observar que la riqueza de estas reuniones está en la interacción que se establece entre los asistentes a dicha reunión, convirtiéndose así en un importante elemento de formación y retroalimentación entre todos los componentes.

En nuestro caso, la función del investigador principal fue la de coordinar los debates que a lo largo de las reuniones se establecieron, actuando de moderador e incorporando los aspectos que en función de los objetivos de la investigación, observaciones de las clases e información aportada por el profesorado en los diarios y entrevistas, consideraba que podían ser relevantes para la investigación. Por lo que el orden del día establecido para las reuniones tuvo un carácter flexible, incorporándose al debate aquellas cuestiones que los miembros del grupo considerasen de interés que pudieran enriquecer la investigación.

Para poder realizar el análisis de contenido, todas las reuniones fueron grabadas y transcritas posteriormente.

3.4.5. Los Diarios

El diario ha sido otro de los instrumentos utilizados en esta investigación para la obtención de datos, complementándose con las otras herramientas utilizadas y permitiéndonos un importante enriquecimiento en las aportaciones que el profesorado de forma cotidiana iba realizando. La aportación que cada profesor y profesora realizó en su respectivo diario ha sido crucial para esta investigación, siendo uno de los problemas encontrados la realización del análisis de contenido de los mismos, y siendo de gran ayuda la utilización de otros instrumentos, ya que como señala Zabalza Beraza (1988: 17), en referencia concreta al estudio del pensamiento de los profesores, "los dilemas que puedan existir se pueden

dilucidar complementando los diarios con entrevistas, grabaciones de las clases y observaciones.”

Entendiendo el diario como un documento personal y que aglutina, en opinión de McKernan (1999: 105), los “sentimientos y las creencias capturados en el momento en que han ocurrido o justo después”, nos van a proporcionar “una dimensión de estado de ánimo” del profesorado participante. En este sentido, la utilidad de este documento está en la reflexión que cada profesor y profesora realiza sobre su propia práctica docente.

Para esta investigación, la elaboración del diario ha sido totalmente libre en cuanto a su redacción, únicamente se han establecido unas pautas generales (percepciones personales, percepciones referentes al alumnado, referentes al planteamiento de enseñanza,...) que sirvan como guía para su elaboración, con la premisa de que no es necesario su exhaustivo seguimiento, sino que es una referencia por si les puede servir de ayuda en la reflexión.

3.5. Proceso y desarrollo de la investigación:

De forma esquemática el diagrama de este proceso ha sido el que representamos a continuación:

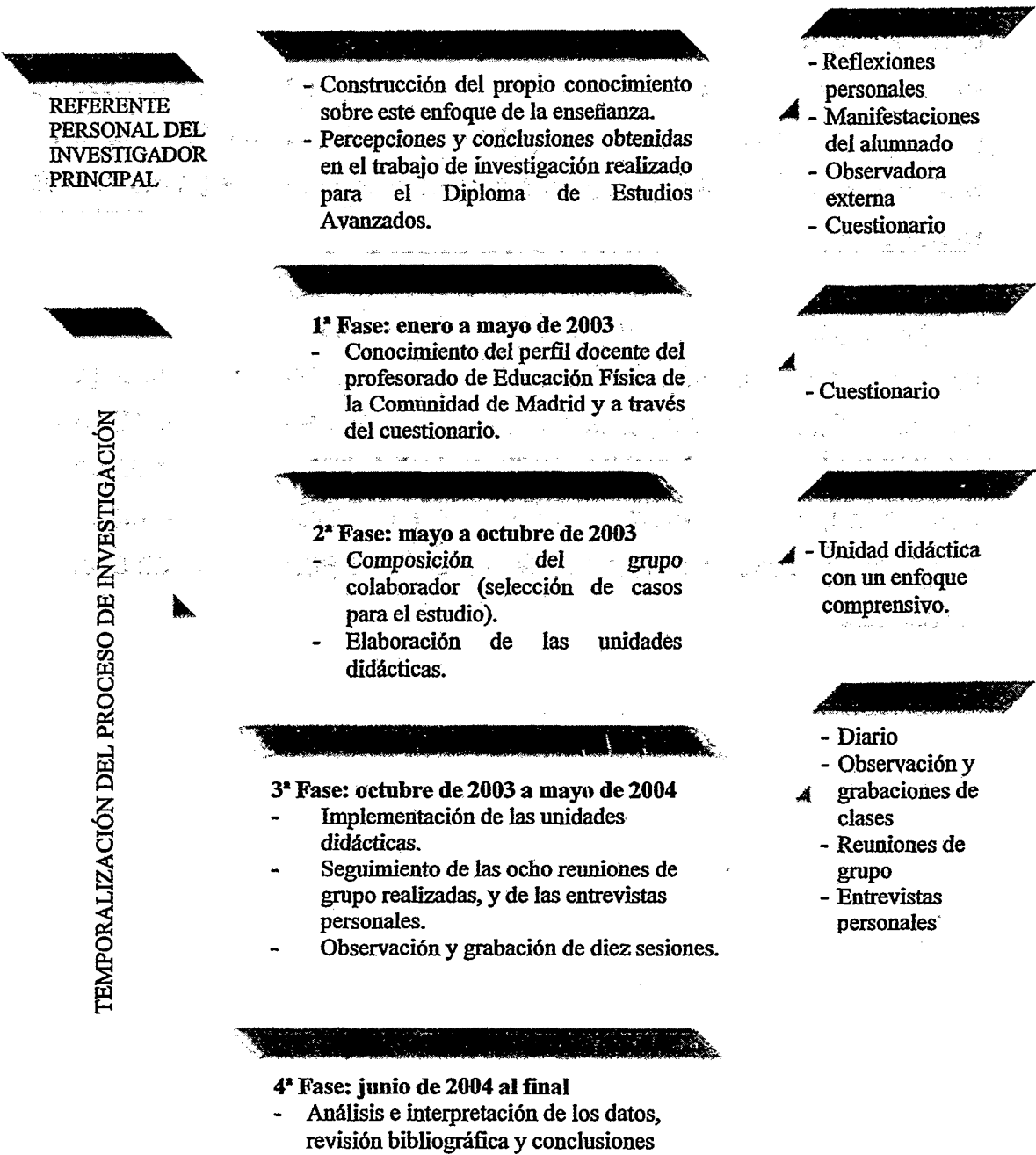


Figura 3.5. Diagrama del proceso de la investigación

Nos parece conveniente comenzar la narración del proceso de esta investigación por las propias vivencias personales del investigador principal al desarrollar su función como docente, tanto desde el área de Educación Física para los diferentes niveles de Secundaria, así como profesor del módulo de "Metodología de las Actividades Físicas" y de "Actividades Físico Deportivas de Equipo" en el Ciclo Formativo Superior de Animación de Actividades Físicas y Deportivas.

Como profesor de Educación Física del alumnado de Secundaria tuve mi propio proceso al utilizar un enfoque constructivista en la enseñanza de los deportes colectivos, lo que me llevó a plantearme cuáles podrían ser las percepciones del alumnado como partícipes de dicho proceso. Estas preocupaciones las trasladé al trabajo de investigación que requiere la segunda etapa del doctorado para conseguir la suficiencia investigadora, por lo que desarrollé el trabajo que tiene por título "Comportamientos e intereses del alumnado ante diferentes tipos de tareas". En este estudio se contrastaron los comportamientos del alumnado en base a la aplicación de un planteamiento táctico en la enseñanza del Voleibol con tareas semidefinidas, y un planteamiento técnico con tareas definidas.

Los objetivos que enunciamos para dicho estudio fueron los siguientes:

- Detectar los comportamientos y actitudes que manifiesta el alumnado a la hora de realizar las actividades físicas de voleibol según el planteamiento de enseñanza recibido.
- Conocer si el planteamiento de enseñanza aplicado incide en los factores actitudinales y comportamentales del alumnado, y si hay diferencias en función de dicho planteamiento.
- Conocer si la variable sexo incide en los factores actitudinales y comportamentales según el planteamiento de enseñanza aplicado.

- Comprobar si existen diferencias en el nivel de destrezas alcanzadas por el alumnado teniendo en cuenta la aplicación de ambos planteamientos.

Algunas de las conclusiones que pudimos extraer las enunciamos a continuación:

- La percepción de los alumnos del planteamiento táctico, en cuanto al esfuerzo por aprender durante las clases, es mayor que las de los alumnos y alumnas del planteamiento analítico.
- El planteamiento táctico ha favorecido en mayor medida que el planteamiento analítico la interacción de los alumnos en temas relacionados con el cumplimiento de las normas de juego y cómo se debe jugar al voleibol, observándose en el alumnado del planteamiento analítico mayor dispersión, realizando tareas que no estaban previstas e incluso falta de atención en las correcciones al compañero y asumir sus propios errores.
- El planteamiento táctico ha favorecido la motivación hacia el juego en mayor medida que el planteamiento analítico, valorando, asimismo, de forma más alta el gusto por las clases y haberse divertido. Para los alumnos del planteamiento analítico las clases les han resultado más pesadas que a sus compañeras y que a los alumnos del planteamiento táctico, así como el nivel de cansancio manifestado por las alumnas del planteamiento analítico es mayor que el de los alumnos del analítico y del táctico.
- Las características del planteamiento analítico en cuanto a: bajo dinamismo de las clases, las continuas repeticiones de los gestos técnicos y las correcciones, fueron las principales causas de desmotivación del alumnado, así como el no respetar los errores del compañero. En los alumnos del planteamiento táctico, las causas de

desmotivación, han sido la ausencia de delimitaciones de los espacios de juego y las interferencias de compañeros en sus espacios.

- Los factores que han favorecido la motivación en el planteamiento táctico han sido las situaciones jugadas, principalmente las de 6 x 6, las delimitaciones de los espacios de juego, los cambios de contrincantes y la progresiva introducción de normas que permiten la incorporación de elementos técnico – tácticos y propiciando la intervención cognitiva del alumnado. Dentro del planteamiento analítico, los factores que han logrado una mejor aceptación entre el alumnado han sido: el enlace de contenidos, la vinculación del profesor con correcciones constantes, la adaptación del material y las situaciones de juego.
 - El planteamiento táctico ha favorecido el afloramiento de situaciones de conflicto, siendo la misma situación de enseñanza - aprendizaje la que permite su resolución.
 - El planteamiento táctico ha favorecido una mayor adherencia hacia el juego del voleibol que el planteamiento analítico, siendo en este planteamiento mayor en las alumnas que en los alumnos
 - El planteamiento analítico ha favorecido en mayor medida que el planteamiento táctico el aprendizaje de las técnicas de juego en una situación construida de práctica, y mayor en las alumnas que en los alumnos.
 - El planteamiento táctico ha favorecido en mayor medida el aprendizaje en situaciones de juego 6 x 6 que el planteamiento analítico, cuando se busca la continuidad en las acciones. No se han observado diferencias significativas en los modelos técnicos de ejecución en base a esta situación de juego.
-

- Dentro del planteamiento analítico, se han obtenido mejores resultados, atendiendo al número de errores detectados, en las alumnas que en los alumnos en una situación de juego 6 x 6 y buscando la posibilidad de que un compañero pudiera continuar la acción, principalmente en referencia a los desplazamientos para golpear y recepcionar el balón.

Sobre la base de estas conclusiones, así como por la lectura de la literatura publicada al respecto, podíamos interpretar que desde la perspectiva del alumnado el enfoque táctico (global, comprensivo, constructivista,...) para la enseñanza de los deportes colectivos les aportaba un mayor enriquecimiento que el enfoque técnico (analítico, tradicional,...), por lo que podría ocurrir que, si desde el plano del alumnado este enfoque de la enseñanza era el más apropiado, existía la posibilidad de que fuese desde el plano del profesorado el motivo por el cual no se utilizaba un enfoque constructivista de la enseñanza, y si es que así era, esta posibilidad nos generaba la siguiente duda, ¿por qué la mayoría del profesorado no utiliza el enfoque comprensivo para la enseñanza de los deportes colectivos si la literatura reciente así lo aconseja?.

Esta duda, que en principio sólo era una percepción personal y ligeramente contrastada al comentarlo con otros compañeros y compañeras, también me la ratificaba el alumnado del Ciclo Formativo. A este alumnado les inicio desde la teoría, así como en su aplicación práctica, en el modelo comprensivo cuando les imparto el "módulo de equipo", pero cuando llega el momento de asumir el rol de técnico al impartir las sesiones que han elaborado, no suelen utilizar dicho modelo. Los motivos que aducen van en la línea de "es que es muy difícil", "a mí me enseñaron de otra manera", "tú me estás evaluando y quiero que veas que estoy dirigiendo la clase", "es que no sé qué observar y qué preguntar",...

A estas reticencias para asumir el rol que requiere la dirección de una sesión con este planteamiento de enseñanza, se sumaban las de algunas

profesoras y profesores que manifestaban comentarios similares y echaban de menos alguna herramienta didáctica concreta que les pudiese facilitar la utilización de este enfoque de la enseñanza. Estas reflexiones me ayudaron a decirme por afrontar la presente investigación.

En contacto ya con los dos doctores que me iban a dirigir la tesis, concretamos estas intenciones señaladas en que se hacía necesario desarrollar unidades didácticas para unos contenidos concretos (Balonmano y Baloncesto), y que permitiesen al profesorado seguir unas pautas establecidas. Este procedimiento que nos pareció adecuado, tenía el riesgo de que el profesorado lo tomase como "recetas" fijas a seguir, aspecto que no sería el más adecuado, pero que, a su vez, nos permitió establecer uno de los objetivos de la tesis, en cuanto a la evolución del profesorado en su implementación.

Comentado de forma sucinta cómo se ha ido construyendo mi propio pensamiento como docente, y con relación a cómo se ha ido definiendo el problema que nos planteamos para esta investigación, pasamos a describir el proceso y temporalización de la propia investigación.

3.5.1. Temporalización de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación se han establecido cuatro fases. El progreso en las distintas fases se inicia con un acercamiento a la realidad del profesorado de Educación Física de la Comunidad de Madrid, continúa con la elaboración de dos unidades didácticas, una para Balonmano y otra para Baloncesto basadas en un planteamiento comprensivo, para que el profesorado colaborador las pueda implementar con sus grupos de clase, recopilando los datos en función de las vivencias que dichos profesores manifiestan en los distintos documentos, y, por último, analizarlos e interpretarlos obteniendo las conclusiones pertinentes.

La temporalización y contenidos de las fases son las siguientes:

3.5.1.1. Primera fase: Enero - mayo 2003

- Elaboración y validación del “Cuestionario sobre el enfoque didáctico del bloque de contenidos “juegos y deportes”.

Durante los meses de enero y febrero se elaboró el cuestionario que utilizaríamos como punto de partida de esta tesis, para ello se realizaron abundantes consultas bibliográficas de aquellos documentos que desde nuestro objeto de investigación podrían ser un referente a seguir y se contó, asimismo, con la colaboración de tres expertos en la materia. Su validación se realizó utilizando a cinco profesores que imparten el área de Educación Física en distintos centros educativos que imparten la etapa de Secundaria en la Comunidad de Madrid. Con los datos que aportaron dichos profesores se terminó de elaborar el cuestionario.

El cuestionario consta de cuarenta y tres preguntas, siendo de tipo cerrado y con una escala tipo Liker (si bien con cuatro opciones de respuesta) para valorar las distintas preguntas. Ejemplo:

“Durante la realización de las tareas intervengo parando el juego de cada grupo para favorecer la reflexión y discusión, haciéndoles preguntas en base a los principios estratégicos del juego”.			
<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo	<input type="checkbox"/> Bastante de acuerdo	<input type="checkbox"/> Algo de acuerdo	<input type="checkbox"/> Nada de acuerdo
(1)	(2)	(3)	(4)

Figura 3.34. Ejemplo de pregunta del cuestionario utilizado en la investigación.

- Cumplimentación del cuestionario por el profesorado y recogida del mismo.

Durante el mes de marzo, y utilizando como procedimiento de distribución del cuestionario al alumnado del Prácticum de la Licenciatura de C.C. de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Autónoma de Madrid y del Instituto Nacional de Educación Física de la Universidad Politécnica de Madrid, así como los que el autor de la presente investigación pudo distribuir, se repartieron 125 cuestionarios por distintos Centros de la Comunidad de Madrid. De este total se recibieron 31 cuestionarios que son los que han servido para realizar el análisis correspondiente, así como obtener las pertinentes conclusiones.

- Análisis de los datos y conclusiones del cuestionario.

Durante los meses de abril y mayo se analizaron los datos que ofrecían los cuestionarios recibidos, extrayendo información relevante y permitiéndonos seguir avanzando en el proceso de la investigación:

3.5.1.2. Segunda fase: mayo – octubre 2003

a) Composición del grupo colaborador de profesores y profesoras.

Para formar el grupo de profesores y profesoras que necesitábamos para participar en la investigación se utilizaron dos procedimientos: aportar una dirección de correo electrónico al final del cuestionario en donde se les solicitaba una serie de datos personales para poder contactar, y manteniendo, si así lo consideraban conveniente, el anonimato del cuestionario. Mediante este procedimiento solamente una profesora aportó sus datos para colaborar, aunque finalmente no se logró establecer contacto con ella y no pudimos contar con su colaboración.

Como segundo procedimiento utilizamos la entrevista personal, en donde el investigador principal solicitó la colaboración de algunos profesores y profesoras una vez que les había comentado las líneas generales de la investigación y el procedimiento de colaboración a seguir. Este procedimiento se realizó simultáneo a la distribución de los cuestionarios.

Mediante este último procedimiento se consiguió reunir un grupo de siete profesores y profesoras que estaban dispuestos a participar en la investigación. Durante el mes de septiembre y primeros días de octubre del curso escolar 2003/04 se volvió a contactar con este grupo de profesores y profesoras con la sorpresa de que cuatro de ellos excusaron su participación. Los principales motivos que adujeron se concretan en falta de tiempo para asistir a las reuniones, bien por causas familiares, estar preparando el concurso de oposición, o por nuevos compromisos profesionales.

A comienzos del mes de octubre, y una vez establecidos los últimos contactos, añadiendo aquellos que realizaron algunos de los profesores que habían confirmado su participación, se intentó cerrar el grupo de profesores colaboradores. Inicialmente el grupo quedó compuesto por seis profesores y profesoras que imparten la materia de educación Física en la etapa de Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid, aunque durante el proceso de la investigación dos profesoras tuvieron que abandonar su colaboración por tener que atender otras obligaciones, incorporándose en el mes de enero un nuevo profesor. La composición definitiva del grupo colaborador quedó establecida en cinco profesores y profesoras.

Podemos observar que la composición del grupo de profesorado colaborador no ha sido una tarea fácil, ya que, al menos en nuestro caso, nos hemos encontrado con muchos profesores y profesoras que aunque en un principio sí estaban dispuestos a colaborar, posteriormente no concretaron dicha participación motivado fundamentalmente por la falta de tiempo para

reunirse y poder llevar una disciplina de trabajo que toda investigación requiere.

Nos queda la duda del motivo o motivos por los cuales el profesorado ha rechazado de forma mayoritaria la invitación a participar en la investigación utilizando la vía del cuestionario. Posiblemente, a los motivos aducidos anteriormente, se añada la "frialidad" de incorporarse a un grupo de trabajo sin conocer al resto de componentes y a la persona que lleva la investigación, o probablemente que el tema a investigar no motiva lo suficiente, o el sistema utilizado vía cuestionario y correo electrónico no es suficientemente sugestivo.

- b) Elaboración de las unidades didácticas de Balonmano y Baloncesto con un enfoque comprensivo.

Durante este periodo, detectamos que el profesorado que iba a colaborar en la investigación demandaba de herramientas que les ayudase a poner en práctica este enfoque de la enseñanza, por lo que el autor de la tesis elaboró unas unidades didácticas basadas en un planeamiento comprensivo¹ y que utilizarían los profesores colaboradores en el curso 2003/2004 y para los niveles de 3º y/o 4º de la ESO. La Unidad Didáctica consta de catorce sesiones para cada uno de los deportes (Balonmano y Baloncesto), con la intención de que las percepciones que tenga y manifieste el profesorado puedan estar suficientemente contrastadas por sus propias vivencias y decisiones, así como, desde la perspectiva de alumnado, que el nivel de retención de los aprendizajes sea suficiente como para poder seguir

¹ A lo largo del texto de esta investigación utilizaremos los términos *comprensivo* y *constructivista* como sinónimos, aunque entendiendo que el significado de constructivismo es más amplio que el de comprensivo. Desde la perspectiva de esta tesis hemos preferido utilizarlos con el mismo significado ya que al disponer el profesorado de unas unidades didácticas desarrolladas y siendo un grupo heterogéneo en cuanto a conocimientos previos, hemos hecho referencia a intentar propiciar la comprensión del alumnado a través de las distintas tareas, y no a que el alumnado fuese construyendo sus propios aprendizajes, ya que implica, como hemos desarrollado en la fundamentación teórica, atender a un número más amplio de factores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

avanzando en etapas posteriores, sin necesidad de tener que retomar nuevamente desde objetivos que ya se suponían aprendidos.

Algunas de las características de la unidad didáctica y de las sesiones que aparecen en el desarrollo de la investigación son las siguientes:

- La estructura de las sesiones está planteada en tres momentos de desarrollo. Inicialmente se explicitarán al alumnado los objetivos previstos y las condiciones de práctica en las que se van a desarrollar, para, una vez resueltas las dudas que pudiesen tener, pasar a realizar actividades suaves de calentamiento en donde los distintos grupos se distribuirán por todo el espacio y realizarán, bien de forma guiada por el profesor/a, de forma autónoma, o guiados por un compañero/a, ejercicios de estiramientos y tareas con balón en base a los objetivos previstos. Se pretende que durante el calentamiento comiencen a tomar sus propias decisiones y suele ser un momento adecuado para que el alumnado se familiarice con el móvil, por lo que es aconsejable utilizar el mayor número de balones posible.
- Progresivamente se trabajan las capacidades que nos indican los objetivos y que hacen referencia al deporte señalado. Para este momento de la clase se han diseñado tareas que pretenden ser una guía para el profesor/a, pero que, tomando como referencia los objetivos señalados, puede tener variantes en función de las instalaciones, características del alumnado, material, etc.

Existen unos periodos de reflexión durante el transcurso de esta fase de la sesión; el profesor/a decidirá en qué momentos lo realiza -durante el desarrollo de las tareas, al final de cada una de ellas, y/o al final de ambas tareas-, de lo que se trata es de que el alumnado comprenda el sentido de las tareas que está realizando en función de las características y requisitos del deporte que está aprendiendo y de sus

propias características, debatiendo y respondiendo a las preguntas que el profesor/a realiza y aportando nuevas soluciones basándose en los problemas que la propia práctica genera. Estas reflexiones sirven para que el alumnado tome conciencia y comprenda su propia práctica y las posibilidades de realización que existen.

- Al final de la clase, después o durante los ejercicios de estiramiento, se establece un último periodo de reflexión o debate, en donde, con toda la clase conjuntamente, se debate sobre la relación que tienen las respuestas aportadas por ellos y ellas y el sentido del juego de invasión que se está trabajando, así como nuevas posibilidades para la siguiente sesión.

La línea de actuación que sigue el desarrollo de las distintas sesiones, aspira a acoger la diversidad del alumnado, en aspectos tales como:

- Destrezas técnico – tácticas: el planteamiento de las tareas pretende acoger la heterogeneidad del alumnado en cuanto a los diferentes conocimientos previos que poseen y al desarrollo diferenciado que muestran en las distintas capacidades vinculadas con la práctica de ambos deportes.
- Grado de motivación: la vinculación hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje que suele provocar este planteamiento de enseñanza de los juegos deportivos², ayudará a que la interacción entre los agentes que intervienen en el proceso – alumnado y profesor/a – conlleve que el grado de motivación hacia el aprendizaje se mantenga en un grado significativo, equilibrando así las posibles diferencias que por causas de intereses diversos pudieran existir.

² Según hemos constatado en el trabajo de investigación para el DEA “percepciones del alumnado ante diferentes tipos de tareas”

- Posibilidad de feedback por parte del profesor/a: al establecer el alumnado las condiciones sobre cómo poner en práctica las distintas tareas establecidas, el profesor o profesora va a poder atender de forma más individualizada (a cada alumno/a o en pequeños grupos) y retroalimentar constantemente en función de las observaciones que realice. Asimismo, podrá establecer las adaptaciones oportunas en el caso de que hubiese alumnado con necesidades educativas especiales y en función de las discapacidades que el alumnado presentase.

Los objetivos enunciados para las unidades didácticas son:

- ✓ Elaborar y aplicar calentamientos específicos para el juego del baloncesto/balonmano.
- ✓ Conocer y aplicar en las diferentes situaciones de juego los elementos reglamentarios básicos del juego del baloncesto/balonmano.
- ✓ Comprender el sentido del juego del baloncesto/balonmano, sobre la base de los principios estratégicos, aplicando elementos tácticos básicos individuales y colectivos, y tanto para el rol atacante como defensor.
- ✓ Aportar de forma reflexiva, crítica y constructiva, soluciones a los distintos problemas que el desarrollo del juego del baloncesto/balonmano lleva implícitos, evaluando de forma constante su propia actuación y la de sus compañeros.
- ✓ Colaborar y participar en las actividades propuestas con actitud crítica y respetando las diferencias individuales, y aportando, asimismo, soluciones a los posibles conflictos que surjan.
- ✓ Conocer y mejorar las capacidades físicas que intervienen en el juego del baloncesto/balonmano.

3.5.1.3. Tercera fase: Octubre 2003 – Mayo 2004

Al comienzo del curso académico 2003/04 y cuando se terminó de configurar el grupo colaborador se pasó a implementar las unidades didácticas, se realizaron las reuniones periódicas, grabaciones de las clases, diarios, etc. De forma más detallada pasamos a comentar cada uno de estos momentos:

a) Puesta en práctica de las acciones planificadas

Como ya hemos comentado anteriormente el investigador principal elaboró una unidad didáctica que contempla catorce sesiones para baloncesto y otras tantas para el balonmano. La utilización de estos dos contenidos (baloncesto y balonmano) ha estado motivada por el hecho de que son dos deportes que tradicionalmente se han venido utilizando en los distintos centros educativos y que el currículo oficial permite su tratamiento. Asimismo, el desarrollar sesiones para dos deportes permitía que cada profesor y profesora pudiese elegir en función de sus propias decisiones basadas en contenidos específicos de la programación o su temporalización, sus características personales, características del alumnado, o aquellas variables que cada profesor y profesora quisiesen contemplar y concordasen mejor con la programación de su Centro.

Nuestra intención inicial era que cada profesor y profesora comenzase con uno de los deportes y si lo consideraba oportuno continuase con el otro deporte pero sin utilizar todas las sesiones, ya que al contemplar los mismos principios estratégicos, así como ciertos elementos tácticos comunes, la transferencia entre ambos deportes iba a permitir desarrollar el segundo deporte con un menor número de sesiones y permitiría al alumnado comprender en mayor medida los conceptos y recursos trabajados anteriormente, favoreciendo con ello la retención y dinámica de los aprendizajes.

La elaboración de unidades didácticas para que otros profesores y profesoras las utilicen en sus programaciones es un procedimiento delicado si tenemos en cuenta la diversidad de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, incrementado por las peculiaridades que cada profesor y centro de enseñanza contemplan, lo que ocasionó una de nuestras primeras preocupaciones a la hora de diseñar esta investigación. Partíamos del convencimiento, así nos lo habían manifestado algunos profesores y profesoras, de que el profesorado no utiliza mayoritariamente el enfoque constructivista porque no dispone de materiales desarrollados que le orienten suficientemente como para facilitarle su aplicación, pero, a su vez, nos preocupaba que el profesorado colaborador asumiese la unidad didáctica y sus respectivas sesiones como "recetas" a seguir en su máxima expresión. Para evitarlo se les comentó, y de una forma reiterativa, antes y durante el proceso de impartición de dicha unidad, que la única referencia que debían tener como más estable eran los objetivos enunciados, tanto para la unidad didáctica como para las respectivas sesiones. El enunciado de dichos objetivos se realizó con el suficiente grado de apertura y flexibilidad como para que pudiesen contemplar el abanico de características que pensamos que tiene el alumnado de 3º y 4º de ESO. Este era el referente que le pedimos al profesorado que tuviese más presente en el desarrollo de la unidad didáctica, el resto de elementos que aparecen en las sesiones: tareas, material, organización, preguntas, momentos de reflexión,... se les comentó que era absolutamente flexible, que debían ajustarlos a las características propias de sus Centros, ya que son ellos y ellas quienes las conocen en su totalidad y van observando la evolución de los aprendizajes de cada alumno y alumna. De hecho, las preguntas concretas que aparecen en las primeras sesiones, y con la posible respuesta que podría dar el alumnado, se van generalizando en sesiones sucesivas y a partir de la sesión número siete ya no se explicitaron más preguntas, al parecernos muy aventurado pronosticar los aprendizajes que se iban a producir en cada alumno y alumna, y, sobre todo, esperábamos que cada profesor y profesora hubiese adquirido la autonomía suficiente

para poder enunciar aquellas preguntas que mejor se ajustasen a las características del alumnado y propiciasen la oportuna comprensión.

b) Reuniones de grupo realizadas.

Una vez configurado el grupo colaborador, y que como ya hemos mencionado está compuesto por cinco personas, de las cuales dos son profesoras y tres profesores, hemos de señalar que no ha sido posible contar con la asistencia de todo el profesorado a las reuniones de grupo, ya que uno de los profesores se comprometió a participar en la investigación pero con la particularidad de no asistir a las reuniones por estar preparando las oposiciones, este inconveniente lo solventaríamos con reuniones periódicas entre el investigador principal y dicho profesor e intentando trasladarle los comentarios que hubiesen tenido lugar en dichas reuniones para que pudiese acercarse lo máximo posible a las situaciones de sus compañeros y compañeras. El quinto profesor que se incorporó en el mes de enero también llevó un tratamiento paralelo al del resto del profesorado.

Primera reunión (15/10/03)

Al ser la primera reunión y no conocerse la mayoría de los integrantes del grupo de profesores, lo primero que se hizo fue presentar a los distintos componentes del mismo y establecer un coloquio relajado sobre algunas anécdotas que surgieron para configurar el grupo de trabajo.

Los temas que se trataron fueron los siguientes:

- Líneas generales de la investigación e intercambio de pareceres sobre las posibilidades de su puesta en práctica.
 - Elaboración de un diario.
-

- Entrega de las unidades didácticas con los contenidos de baloncesto y balonmano
- Periodicidad de las reuniones

En esa misma semana se les hizo entrega, ya que así se había acordado de la siguiente documentación:

- Pautas para la elaboración del diario.
- Información sobre el enfoque constructivista.
- Información para aportar al alumnado sobre los deportes de Balonmano y Baloncesto.
- Cinta de video para utilizarla en la primera sesión y como recurso para que el alumnado obtenga unos conocimientos básicos sobre el deporte que van a trabajar.

Segunda reunión (27/10/03)

Comienzo la reunión comentándoles que el planteamiento de las reuniones será flexible, es decir, atendiendo a las inquietudes que manifiesten en la reunión anterior y en los diarios. Traeré algunos temas para tratarlos en la reunión, pero podrán añadir todos aquellos temas que consideren interesantes, bien porque les preocupen o porque consideren que pueden ser interesantes para el grupo.

Los temas sobre los que giró la reunión fueron los siguientes:

- La utilización del video como herramienta didáctica y acompañado de una planilla de observación.

- Aplicación de un enfoque constructivista.
- La elaboración del diario.
- El último punto tratado en la reunión hizo referencia a la entrevista que les enviaría por correo electrónico (a una de las profesoras se la entregaría personalmente ya que no dispone de correo electrónico).

Tercera reunión (10/11/03)

Comienza la reunión con la asistencia de tres profesores, comentándoles la información que había recogido en el Centro de Apoyo al Profesorado (CAP) relativa a la formación de un grupo de trabajo colaborador con dicho CAP. Esta idea se la había comentado al profesorado en fechas anteriores y con la intención de que pudieran conseguir alguna certificación oficial para su currículum por la colaboración en la investigación. Después de un ligero coloquio decidieron de forma unánime que no merecía la pena tal colaboración, ya que los trámites burocráticos iban a ocasionar demasiada pérdida de tiempo y que la valoración en puntos para el currículum era excesivamente baja y ninguno de los profesores y profesoras necesitaban puntos para su currículum.

Los siguientes temas que se comentaron en esta reunión fueron:

- Nuevamente la utilización del vídeo como recurso didáctico.
- Posteriormente introduje el tema de ¿para qué y con qué enfoque utilizamos el deporte en las clases de Educación Física?. Los puntos que se trataron en este debate hicieron referencia a:
 - Tratamiento del deporte en la Educación Física. (utilización del juego, enfoque cooperativo, grupos equilibrados,...)

- Modelos de enseñanza.
- Inseguridades que conlleva la utilización del enfoque constructivista.
- Aplicación del modelo técnico ¿realmente se utiliza bien?
- Demandas y percepciones del alumnado cuando está aprendiendo algún deporte en las clases de Educación Física.
- Hacia dónde deberíamos priorizar en las clases: técnica, táctica, habilidades motrices, comprensión,...
- Actitud del alumnado al utilizar el enfoque constructivista.

Como ya hemos comentado anteriormente, a lo largo del debate el investigador principal asumió la función de moderador, guiándoles hacia las características y aspectos del planteamiento comprensivo que me parecían más importantes y que podían aportarles más conocimientos y recursos a la hora de utilizarlo en sus clases, contemplando, de esta forma, dos de las funciones que pueden aportar las reuniones en grupo a la investigación colaborativa por las interacciones que se producen: complementar la formación del grupo de profesores y profesoras, y enriquecerse todos sus componentes de las experiencias que se manifiestan.

Este debate se enlazó con la realización de preguntas durante las clases, ya que había sido una de las preocupaciones de la anterior reunión y que también comentaban en los diarios.

Cuarta reunión (1/12/03)

Esta reunión comenzó aportando el profesorado los temas a debatir, y sobre la base de aquellos que más les inquietaban o más incertidumbres les habían ocasionado hasta el momento actual del proceso de implementación

de la unidad didáctica. Los temas que se trataron en esta reunión fueron los siguientes:

- Posibilidades de organización del alumnado y normas que aparecen mencionadas para las tareas y que posibilitan el cumplimiento del objetivo. En algunas ocasiones implican pérdidas excesivas de tiempo hasta que el alumnado capta la intención y el modo que se pretende cómo debe realizar un juego determinado, así como las distintas formas que aportan algunas alumnas y alumnos.
- Heterogeneidad de los grupos. Los distintos niveles, más de destrezas motrices que de conocimientos tácticos, que observan en el alumnado les están aportando preocupaciones sobre cómo atender a niveles tan diferenciados. Esta preocupación es más intensa en el caso de Marta ya que al haber en su Centro un club de baloncesto de alto nivel y muchos alumnos realizar allí sus entrenamientos, conlleva que el nivel de destrezas de éstos sea muy superior al del resto de compañeros y compañeras de clase.

Preocupaciones por la implicación cognitiva del alumnado. El profesorado genera coloquios con el alumnado durante las clases, pero perciben que las intervenciones están desequilibradas en cuanto a la participación del alumnado, interviniendo en mayor medida aquellos que poseen un mayor nivel de conocimientos, e incluso perciben que a éstos les parecen excesivamente fáciles las preguntas, diferenciándose también en función de los grupos de clase. Mis intervenciones siguen manteniendo la línea de aportarles algunas pautas procedimentales y de tranquilizarles intentando reducir los niveles de ansiedad.

Elaboración del diario. Les está costando trabajo el redactarlo diariamente y, sobre todo, si lo que están aportando es útil para la investigación.

Una vez hechos los comentarios sobre el diario les pregunto por el comienzo de las sesiones, qué tiempo están empleando hasta que comienzan con la primera tarea. Detecto que tienen rutinas adquiridas (pasar lista, realizar calentamientos generales,...) que están repercutiendo excesivamente en la distribución del tiempo de la clase.

Quinta reunión (21/01/04)

Esta primera reunión, después del periodo vacacional de Navidades, la comienzo comentándoles que procuren extenderse un poco más en las reflexiones que hacen referencia a sus propias percepciones sobre los procesos que acontecen en las clases.

Posteriormente les pido si podrían hacer un balance del trimestre anterior, comentando:

- En referencia a la realización de preguntas, el profesorado comenta que influye mucho la hora de la clase, ya que estamos en invierno y al hacer mucho frío no se les puede tener mucho tiempo parados, sobre todo en la primera hora de la mañana. Están preocupados por encontrar el momento más oportuno para realizar las preguntas.
- Hacen referencia a factores de organización de los espacios y de material. Otro factor que comentan, ya que favorece la implicación actitudinal y posiblemente su implicación cognitiva, es la utilización de observadores. El profesor debe estar muy pendiente de ellos y a ser posible darles unas hojas de observación o "cuadernillo" para que vayan anotando lo que observan, con el incremento del trabajo que ello conlleva al tener que corregir.

La reunión continúa con debates sobre la organización espacial de algunas tareas de las últimas sesiones que han realizado y en donde algunos

profesores han hecho modificaciones pero siempre manteniendo el objetivo de la tarea.

Sexta reunión (09/02/04)

A esta reunión no ha podido asistir Sergio por motivos familiares, contando con la asistencia de Marta y Rosa. El principal tema fue el de visualizar y analizar alguna de las clases grabadas hasta ese momento.

Séptima reunión (05/03/04)

Esta ha sido la última reunión del grupo para comentar cómo ha ido el proceso de implementación de las unidades didácticas utilizando un enfoque constructivista. Ha sido muy interesante y motivado principalmente por el esfuerzo que ha hecho todo el profesorado por asistir. Les había pedido a Armando y a Antonio si era factible su asistencia para poder realizar un análisis del proceso en donde estuviesen todos los profesores y profesoras, pues consideraba interesante las interacciones que pudiesen existir. Esto fue posible trasladando la reunión a un viernes y, sobre todo, porque algunos de ellos y ellas cancelaron otros compromisos que tenían. El único profesor que no pudo asistir fue Sergio que continúa con problemas familiares que le obligan a desplazarse a otra ciudad.

Prácticamente todo el profesorado ha finalizado las sesiones que estaba impartiendo de la unidad didáctica, quedando en algún caso el examen teórico o la última sesión para evaluar la práctica del alumnado. La opinión generalizada es que ha sido una experiencia muy positiva.

Octava reunión (15/06/04)

Una vez que terminé de realizar el análisis de los datos aportados por el profesorado, les envié a cada uno su análisis personal y el que había realizado con un sentido más globalizador en donde se contemplaba a todo

el profesorado, y comentándoles que en un plazo de unos quince días les convocaría a una reunión con el objetivo de que aportasen todos los comentarios que considerasen oportunos sobre el análisis e interpretación realizado y con el fin de validarlo.

A esta convocatoria de reunión pudieron asistir los cinco profesores y profesoras que han formado parte del grupo colaborador, siendo a su vez la reunión más breve de las realizadas a lo largo del proceso de investigación, aunque sí es bien cierto que motivado por el agradable ambiente que se formó en el grupo continuamos debatiendo durante largo tiempo sobre aspectos relacionados con nuestra profesión, pero fuera ya del motivo de la reunión. Interpreto este hecho como positivo y enriquecedor por cuanto tiene de inquietud del grupo de profesores y profesoras por los temas relacionados con la enseñanza de la Educación Física, así como los lazos de amistad que se han podido generar a través de la colaboración en esta investigación.

Al comienzo de la reunión les describí el proceso de análisis de los datos, para que tuviesen una idea general del mismo. La valoración que han hecho cuatros de los profesores y profesoras es de pleno asentimiento y aprobación sobre el análisis e interpretación realizado, destacando la perspectiva temporal que se ha realizado en cuanto a su evolución en la aplicación del modelo de enseñanza comprensivo.

c) Elaboración de diarios

Nuestra intención, a la hora de utilizar este instrumento, es que la aportación de las reflexiones personales a dicho documento permita el análisis de la práctica docente en un doble sentido: conocer las percepciones del profesorado a la hora de aplicar el planteamiento de enseñanza comprensivo en las unidades didácticas de Baloncesto y Balonmano, y, de forma

simultánea, que dichas reflexiones le sirvan de análisis personal sobre la propia práctica docente.

La cumplimentación del diario requiere de una disciplina cotidiana en cuanto a la narración de las apreciaciones, es esta “frescura de los hechos” la característica principal que aporta al diario su validez como instrumento de investigación. En este sentido comentaremos que esta dinámica personal que requiere la elaboración del diario fue inicialmente uno de los motivos de preocupación del profesorado colaborador, aunque es bien cierto que el esfuerzo que realizaron contribuyó a que pudiésemos realizar un enriquecedor análisis de cada uno de ellos y ellas por los contenidos aportados.

Motivado por las dudas que manifestaron en los primeros encuentros que tuvimos, nos decidimos, y además así lo demandaban, por sugerirles unas pautas para la elaboración del diario, con la intención de que las tuviesen en cuenta solamente a modo orientativo y nunca como apartados que obligatoriamente deberían contemplar en sus reflexiones diarias, e incluso si consideraban conveniente incorporar reflexiones sobre aspectos que no se recogían en estas pautas, así lo deberían hacer.

Para la elaboración del diario se sugirieron al profesorado las siguientes pautas:

- Transcribir las reflexiones lo antes posible (al finalizar la clase, durante un recreo- guardias- bibliotecas, o como muy tarde el mismo día en tu casa).
- Si es factible, escribir las reflexiones en un archivo, de esta forma las podrían enviar por correo electrónico con antelación a las reuniones y así se podrán comentar durante las puestas en común en las reuniones de grupo, ya que se enriquece enormemente el debate y se pueden introducir algunos aspectos de interés en las reuniones.

- En cuanto al contenido del diario, y partiendo de la base de que es totalmente libre, se sugiere que podrían hacer referencia a las siguientes percepciones:

PERCEPCIONES PERSONALES

- Cómo me siento al aplicar el modelo comprensivo de enseñanza.
- Qué pienso sobre si estoy aplicando un enfoque educativo a la asignatura.
- Si me siento útil, o no, durante las clases, aunque haya momentos que parece que no estoy haciendo nada
- Estoy cómodo/incómodo durante las clases al hacer las preguntas al alumnado.
- Pienso que el alumnado realmente reflexiona, o no, sobre la práctica.

REFERENTES AL ALUMNADO

- Si están implicados, en cuanto a la práctica, en el proceso de aprendizaje.
- Si están implicados cognitivamente. En base al número de ellos y ellas que intervienen, y calidad de las intervenciones, en los debates y momentos de reflexión conjunta
- Clima de la clase, aceptación del nivel de juego de cada uno, ayudas mutuas, etc.
- Grado de motivación observado y elementos (cambios de oponentes, momentos de reflexión, utilización de juegos,) que la podrían facilitar.

REFERENTES AL PLANTEAMIENTO DE ENSEÑANZA

- Impresiones sobre el nivel de atención del alumnado al ofrecer información en los distintos momentos de la sesión –información previa, desarrollo, durante las tareas y en la puesta en común -.
- Grado de implicación del alumnado en los objetivos enunciados, y su viabilidad al utilizar situaciones de aprendizaje basadas en adaptaciones simplificadas del propio deporte.
- Sensaciones sobre la viabilidad del planteamiento de enseñanza en los cursos de 3º y/o 4º de ESO.

REFLEXIÓN FINAL DE CADA SESIÓN

- ¿Qué tenía previsto?
- ¿Qué ha sucedido? ¿Era coherente la intención inicial? ¿Qué he hecho para conseguirlo?
- ¿Qué conclusiones he sacado de la clase de hoy? ¿De qué me sirve para la próxima?

d) Grabación de algunas sesiones

Durante la fase de puesta en práctica de las sesiones que conforman la unidad didáctica, se han grabado algunas sesiones y con un intervalo de aproximadamente seis sesiones impartidas. El objetivo de estas grabaciones es contrastar las manifestaciones que el profesorado realiza en los distintos instrumentos utilizados con lo que ocurre en sus clases. Para ello se analizaron las distintas sesiones grabadas y se realizó el análisis correspondiente.

Para la grabación de las sesiones se dispuso de un equipo compuesto por una cámara digital y micrófono inalámbrico que permite recoger todas las informaciones verbales que el profesorado realiza durante las clases.

3.5.1.4. Cuarta fase y final

La última fase de la investigación tiene como objetivo realizar el análisis e interpretación de la información obtenida a través de los distintos instrumentos utilizados, así como una nueva revisión y búsqueda de coincidencias con la bibliografía especializada. Se realizó una exhaustiva indagación de la bibliografía nacional e internacional que sobre el objeto de conocimiento se está estudiando en esta tesis doctoral, este estudio se completa con el realizado al comienzo del desarrollo de la misma obteniendo así las referencias teóricas necesarias para fundamentar el estudio.

El análisis de la información se compone de varias fases, entre las que podemos destacar las siguientes:

- Análisis de contenido de cada caso y elaboración de las categorías de análisis.
- Análisis de las manifestaciones realizadas por cada profesor y profesora.
- Análisis e interpretación en función de la bibliografía perteneciente al objeto de estudio.
- Análisis de la evolución del pensamiento docente estableciendo similitudes y diferencias entre el profesorado. Este análisis conjunto tiene como objetivo integrar la información que se ha obtenido de cada profesor y profesora, así como a través de los distintos instrumentos.
- Reflexión final y establecimiento de conclusiones.

3.6.Tratamiento de la información

Los datos que hemos ido obteniendo en el transcurso de las distintas fases y etapas de la investigación los hemos analizado desde una línea prioritariamente interpretativa, aunque diferenciándolos en dos fases y en función de las variables que Tikunoff (en Gimeno Sacristán, y Pérez Gómez, 1992) denomina experienciales y situacionales.

En una primera etapa (Figura 3.6) nuestra pretensión fue la de conocer las variables experienciales, aquellas que hacen referencia a las manifestaciones y valoraciones del profesorado atendiendo a las creencias, hábitos y conocimientos previos. Estas variables las hemos analizado desde dos perspectivas: la formación previa y el modelo de enseñanza que prioritariamente utiliza el profesorado de Educación Física para la enseñanza de los deportes colectivos.

Hemos utilizado el cuestionario como instrumento de obtención de datos y realizado un análisis ayudándonos del programa SPSS 11.5, lo que nos ha ayudado a interpretar dicha formación previa. Asimismo, y para tratar los datos relativos al modelo de enseñanza que prioritariamente utiliza este profesorado, hemos utilizado el mismo programa informático que en el caso anterior, y, por medio de la entrevista inicial conocer el modelo de enseñanza que utiliza hasta ese momento el profesorado colaborador, para, a su vez, contrastarlo con los resultados obtenidos en el cuestionario.

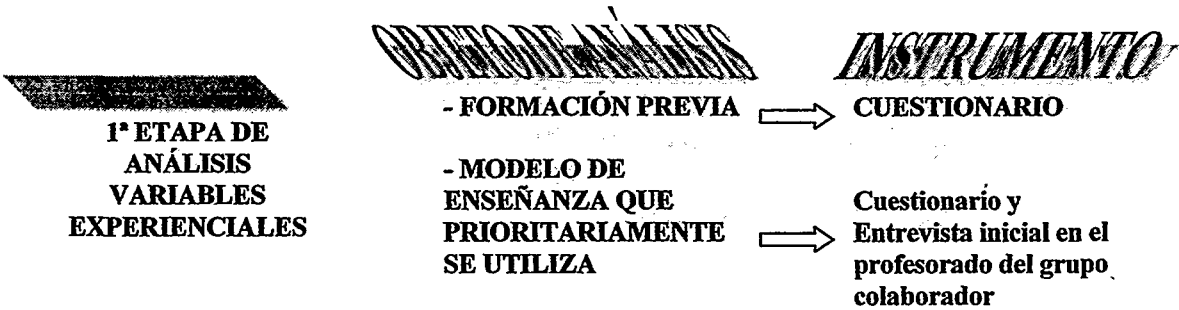


Figura 3.6. Variables experienciales e instrumentos utilizados

En la segunda etapa, y ya ciñéndonos al grupo de profesoras y profesores colaboradores, nos hemos apoyado en las manifestaciones que han realizado a través de los diarios, reuniones de grupo, entrevistas individuales, realizando un análisis de contenido para elaborar un sistema de categorías que nos permitiesen la posibilidad de interpretar la evolución de su pensamiento docente.

Las categorías de análisis y las claves que las van a identificar posteriormente en el desarrollo del apartado referido al análisis de los datos, las mostramos en la figura 3.7. que aparece a continuación:

2ª ETAPA DE ANÁLISIS
VARIABLES DE
SITUACIÓN

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CLAVE
Evolución del Profesorado sobre el Modelo Comprensivo	PMC
Preocupaciones y Satisfacciones al utilizar Nuevo Enfoque de enseñanza	PSNE
Percepciones sobre los Comportamientos del Alumnado como partícipes de un enfoque comprensivo	CAL
Evolución en la utilización de las Preguntas para favorecer la Implicación Cognitiva del alumnado	PIC

Figura 3.7. Listado de las categorías de análisis

3.6.1. Definición de las categorías

A continuación aparecen las definiciones de las categorías acompañadas de ejemplos que se localizan mediante un código. Dicho código aparece entre paréntesis e incluye los siguientes datos:

- El código asignado a cada categoría, que consta de tres letras tal y como refleja el cuadro anterior (PMC, CAL,...)
- El instrumento que recoge la manifestación del agente de la investigación a la que se hace referencia mediante las iniciales en mayúsculas: Reunión de grupo (**Rg**), Diario (**Di**), Entrevista (**En**)
- Agente de la investigación que hace la manifestación que se recoge mediante la inicial del nombre en mayúscula y la siguiente letra del propio nombre en minúscula: Marta (**Ma**), Rosa (**Ro**), Sergio (**Se**), Armando (**Ar**), Antonio (**An**)
- La fecha en la que se recoge el fragmento (27-10-03, 10-11-03,...),

Ejemplo: (PMCDiRo04/11/03). Manifestación que pertenece a la categoría Evolución del Profesorado sobre el Modelo Comprensivo, contemplada en el Diario y realizada por Rosa el día **04-11-03**

VARIABLES DE SITUACIÓN: Se contemplan en esta dimensión todas las categorías que se refieren a las percepciones, valoraciones y comportamientos de los agentes que ha participado de la investigación en referencia a la implementación del enfoque constructivista, y que han provocado especial atención en las manifestaciones del profesorado. Se incluyen cuatro categorías:

- *Evolución del Profesorado sobre el **Modelo Comprensivo (PMC)***: Esta categoría recoge las percepciones o valoraciones realizadas por el profesorado sobre el modelo comprensivo.

Ejemplo: *"Yo por eso he comentado antes que veo muy difícil que el planteamiento comprensivo se pueda llevar específicamente a la práctica en bloque. Habrá que pasarse a dar información directamente al alumno, y creo que en esa mezcla se pueden conseguir más resultados que con un método de reproducción de modelos únicamente o con uno comprensivo únicamente. Habrá que ver el momento, habrá que ver como se lo planteamos". (PMCRgAr5/03/04)*

- *Preocupaciones y Satisfacciones al utilizar **Nuevo Enfoque de enseñanza (PSNE)***: Esta categoría recoge las manifestaciones realizadas por el profesorado sobre el grado de satisfacción o de preocupación al utilizar el modelo comprensivo para la iniciación al baloncesto y/o balonmano.

Ejemplo: *"Creo que alcanzamos los objetivos pretendidos en gran medida. No me conformo porque sé que tengo muchas cosas que mejorar cuando vuelva a plantear estas sesiones, pero estoy muy satisfecha con el resultado de la unidad didáctica". (PSNEDiRo5/02/04)*

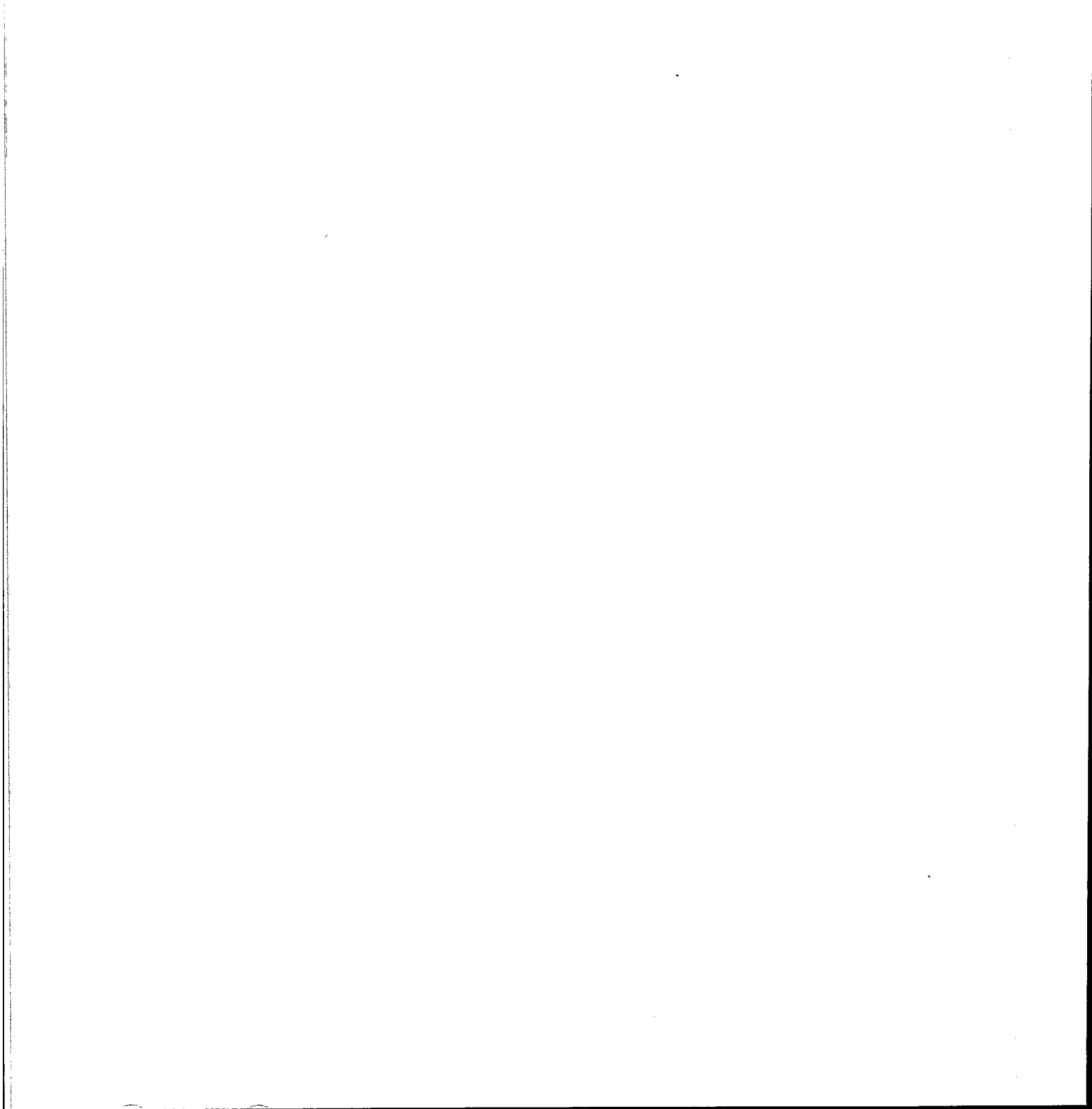
- *Percepciones sobre los **Comportamientos del ALumnado como partícipes de un enfoque comprensivo (CAL)***: Esta categoría recoge las manifestaciones realizadas por el profesorado sobre su propia percepción de la influencia que tiene en el alumnado la aplicación del planteamiento de enseñanza. El profesor alude a cambios de comportamientos de los alumnos que atribuye al enfoque de la enseñanza.

Ejemplo: *“Mucha cooperación grupo (3ºA) que funciona con bastante fluidez porque entienden y escuchan los objetivos, contestan a las preguntas y aplican soluciones.”* (CALDiMa16/01/04)

- *Evolución en la utilización de las Preguntas para favorecer la Implicación Cognitiva del alumnado (PIC):* Esta categoría recoge las manifestaciones realizadas por el profesorado sobre sus percepciones o valoraciones al utilizar preguntas al alumnado como recurso para provocar la implicación cognitiva, bien por reclamar su atención o por incidir en la actitud o comportamiento.

Ejemplo: *“Comenzamos con el juego de los 10 pases en diferentes espacios y siguiendo el planteamiento prescrito hacíamos preguntas relativas a la utilización del espacio y a los roles sociomotrices. Las respuestas eran fluidas y había un alto grado de implicación de los alumnos. Tengo la sensación de que los que más responden son los alumnos con mayor experiencia deportiva.”* (PICDiAn14/01/04)

Capítulo 4: “Análisis e interpretación de la información”



Capítulo 4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	205
4.1. Análisis de los datos del cuestionario	208
4.2. Análisis de los casos: evolución de cada profesor y profesora que ha colaborado en la investigación.	235
4.3. Análisis e interpretación de la evolución del pensamiento docente como agentes de un nuevo enfoque de la enseñanza. Compendio y reflexiones en torno a los datos obtenidos.	382

•

•

•

•

•

Capítulo 4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA.

En este capítulo se presenta el análisis e interpretación de la información que hemos obtenido a través de los distintos instrumentos utilizados en la investigación: cuestionario, diarios, reuniones, entrevistas personales y aquellos cuyo origen está en la grabación de alguna de las sesiones que cada profesor y profesora han impartido.

Es nuestra intención que el análisis e interpretación de los resultados presente un sentido de interrelación. Es decir, analizaremos los conocimientos y creencias previas que posee el profesorado de Educación Física que imparte sus enseñanzas en los centros públicos de educación secundaria, para posteriormente, de forma individualizada y sobre la base de las categorías de análisis que se han obtenido de los documentos utilizados, interpretar los cinco casos de los profesores y profesoras que han colaborado de una forma más continuada en la investigación. Por último realizaremos una lectura integradora de la información obtenida, de forma que, partiendo de los conocimientos y creencias previas del profesorado interpretaremos las preocupaciones y satisfacciones que de forma conjunta han percibido los profesores y profesoras como agentes de un nuevo enfoque de la enseñanza.

En consecuencia, la estructura de este capítulo está conformada por tres apartados con la intención de seguir la secuencia comentada anteriormente.

En el primer apartado comentaremos los datos obtenidos a través del cuestionario, obteniendo un referente de los conocimientos previos que posee el profesorado de Educación Física, que nos va a ayudar en la interpretación de los pensamientos y creencias que mostrará el profesorado colaborador al impartir sus enseñanzas para los deportes colectivos de invasión.

En el segundo apartado se analizan los casos de los cinco profesores y profesoras que han sido protagonistas de la investigación. Hemos utilizado sus diarios, las entrevistas personales, las transcripciones de las reuniones mantenidas y algunas clases que les hemos grabado para realizar un análisis de contenido y extraer cuatro categorías de análisis en relación con el enfoque comprensivo de la enseñanza. La interpretación de los datos la hemos realizado siguiendo la evolución que cada profesor y profesora ha ido manifestando al implementar este enfoque de la enseñanza, considerando aquellas preocupaciones y satisfacciones que iban percibiendo y manifestando en los instrumentos utilizados en la investigación.

En el tercer apartado se pretende aportar una visión de conjunto de los pensamientos, percepciones y comportamientos del profesorado. Para ello estructuramos este apartado en dos subapartados. En primer lugar realizamos una interpretación de las creencias previas con las que el profesorado se enfrenta a su labor docente en referencia al enfoque de la enseñanza, para, posteriormente, reflexionar sobre la información que de una forma detallada cada profesor y profesora nos ha aportado integrándolas en función de las categorías de análisis.

Al estructurar secuencialmente el análisis e interpretación de la información obtenida, pretendemos ir construyendo el propio conocimiento sobre los pensamientos y creencias del profesorado y cómo éstas repercuten en sus comportamientos y modos de actuación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiéndonos, asimismo, acercarnos a las conclusiones de la investigación y que serán explicitadas en el próximo capítulo.

ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO.

Perfil del profesorado de Educación Física: ¿qué enfoque le dan de forma prioritaria a la enseñanza para la iniciación a los deportes colectivos?

EVOLUCIÓN DE CADA PROFESOR Y PROFESORA.

Pensamientos y comportamientos de cada profesor: ¿Qué preocupaciones y satisfacciones tiene este profesorado al implementar un enfoque comprensivo de la enseñanza para estos deportes?

EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DOCENTE.

Síntesis de los conocimientos y creencias del profesorado. Desde los conocimientos previos con los que afronta su práctica docente, a las preocupaciones y satisfacciones que expresa como agente que implementa un enfoque comprensivo para la enseñanza de los deportes colectivos de invasión.

conclusiones

4.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO

Sobre la base de los objetivos que hemos enunciado en nuestra investigación, la primera necesidad que se nos plantea es la de conocer cómo enseñan los deportes colectivos de invasión el profesorado de Educación Física que imparte su docencia en los centros de Secundaria (IES) de la Comunidad de Madrid.

El procedimiento que nos ha parecido más adecuado para que el profesorado pudiese cumplimentar el cuestionario (anexo I), en función del momento del calendario escolar en el que nos encontrábamos y con el fin de garantizarnos el retorno del mayor número posible de cuestionarios cumplimentados, fue el de visitar personalmente diversos Centros y recurrir al alumnado del Practicum de la Universidad Autónoma de Madrid y del INEF de Madrid para que actuaran de correo e intermediarios.

Atendiendo al primer objetivo enunciado para esta investigación:

Detectar el perfil docente del profesorado de Educación Física, el planteamiento de enseñanza que utilizan para la iniciación a los deportes colectivos de invasión, así como los conocimientos previos que poseen sobre dicho planteamiento.

Hemos establecido los siguientes objetivos para esta primera fase, a los que esperamos poder dar respuesta con el análisis de los datos que más adelante realizaremos. Son los siguientes:

- Conocer el perfil laboral, académico y profesional del profesorado del área/materia de Educación Física que imparte su docencia en los centros de Secundaria (IES) de la Comunidad de Madrid.

- Conocer qué planteamientos metodológicos referidos a los deportes colectivos han recibido al cursar sus estudios de Educación Física.
- Conocer qué tipo de fuentes bibliográficas (libros, revistas/artículos), los medios y recursos (cursos de formación, congresos, grupos de trabajo, etc.), utilizan para actualizar sus planteamientos metodológicos sobre la enseñanza de los deportes colectivos de invasión.
- Conocer el planteamiento metodológico que prioritariamente utilizan en la enseñanza de estos deportes, así como el tiempo que le dedican en el departamento a los debates sobre el mismo.

La población que hemos obtenido para realizar el análisis de los datos es de 31 personas, de las cuales 20 son profesores y 11 profesoras, y que imparten sus enseñanzas en Institutos de Enseñanza Secundaria ubicados en diversos municipios de la Comunidad de Madrid

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa SPSS 11.5, estudiando la frecuencia de las distintas respuestas y su porcentaje. Debemos señalar que siempre que hagamos afirmaciones en un sentido u otro, tanto en el análisis como en las conclusiones, de los datos de este cuestionario, nos estaremos refiriendo al profesorado que ha cumplimentado el cuestionario y a la enseñanza en los centros públicos de Secundaria y nunca a la generalidad del profesorado de Educación Física, ya que la muestra no es suficientemente representativa.

4.1.1. SITUACIÓN LABORAL DEL PROFESORADO (Preguntas nº1 a nº10)

Pregunta nº 1: Sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	20	64,5
Mujer	11	35,5
Total	31	100,0

El total de la población que ha contestado al cuestionario ha sido de 31 personas, siendo el número de profesores más alto que el de profesoras. Concretamente, 20 (64,5%) son profesores y 11 (35,5%) son profesoras.

Pregunta nº 2: ¿Tienes título de Licenciado/a en Educación Física?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	29	93,5
No	2	6,5
Total	31	100,0

Pregunta nº 4: ¿Tienes otra licenciatura?. Pregunta nº 5: ¿Cuál?

		¿Cuál?		Total
		Licenciado/a Psicología	Licenciado/a Medicina	
¿Tienes otra licenciatura?	Sí	1	1	2

La gran mayoría del profesorado, 29 personas (93,5%), tienen el título de Licenciado en Educación Física, y solamente 2 personas (6,5%) poseen una titulación diferente, concretamente la de Lic. en Medicina y la de Lic. en Psicología. No hay ningún caso con dos licenciaturas.

Pregunta nº 3: El año de finalización de dicha licenciatura es: y Pregunta nº 6: Centro en el que has cursado la licenciatura de Educación Física

		Centro en el que has cursado la licenciatura de Educación Física			Total
		INEF de Madrid	INEF de Galicia	INEF de León	
El año de finalización de dicha licenciatura es:	1982 o anterior	10	0	0	10
	1983 a 1987	10	0	0	10
	1988 a 1992	2	0	0	2
	1993 a 1997	3	0	0	3
	1998 a 2002	2	1	1	4
Total		27	1	1	29

Exceptuando 2 casos, los cuales han realizado sus estudios de Educación Física en los INEFs de León y Galicia, el resto del profesorado que ha contestado al cuestionario han realizado sus estudios en el INEF de Madrid. Hay 20 (74%) personas que han finalizado sus estudios en el año 1987 o anteriores, distribuyéndose a partes iguales, 10 en cada periodo (37%), 1983 a 1987 y 1982 o anteriores.

Pregunta nº 7: Imparto docencia en la enseñanza. y Pregunta nº 8: Años de antigüedad en la docencia.

		Años de antigüedad en la docencia				Total
		entre 1 y 5	entre 6 y 10	entre 11 y 15	más de 15	
Imparto docencia en la enseñanza	Pública	4	2	7	16	29
	Privada	1	0	0	0	1
	Ambas	0	0	0	1	1
Total		5	2	7	17	31

Del total del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario, 16 personas (54,8%) llevan más de 15 años en la docencia, y 7 (22,6%) entre 11 y 15 años, coincidiendo básicamente estos porcentajes con los del año de finalización de los estudios en donde 20 (74,6%) personas lo terminaron en el año 1987 o anteriores.

Pregunta nº 9: Situación administrativa

Situación administrativa	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje E. Pública
Definitivo/a en el Centro	23	74,2	76,7
Desplazado/a	1	3,2	3,3
En expectativa	2	6,5	6,7
Interino/a	4	12,9	13,3
Total	30	96,8	100,0
Privada	1	3,2	
Total	31	100,0	

**Pregunta nº 10: Categoría académica Profesor de Enseñanza Secundaria:
Condición de Catedrático**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje E. Pública
Si	8	25,8	27,6
No	21	67,7	72,4
Total	29	93,5	100
Otros	2	6,5	
Total	31	100,0	

En cuanto a la estabilidad laboral del profesorado, 23 (76,7%) personas tienen plaza definitiva en el Centro, repartiéndose el resto del profesorado de la siguiente manera: 4 (13,3%) son interinos/as, 1 (3,3%) está desplazado/a de su Centro, y 2 (6,7%) están en expectativa de obtener plaza definitiva. De este total de profesores y profesoras, 21 (72,4%) son Profesores de Enseñanza Secundaria y 8 (27,6%) tienen la Condición de Catedrático.

4.1.2. PERFIL FORMATIVO DEL PROFESORADO (preguntas 11 a 18)

A través de las siguientes preguntas vamos a intentar conocer los conocimientos que ha podido adquirir el profesorado al cursar sus estudios de Educación Física y referidos a los deportes colectivos, así como la vinculación de éstos al ámbito deportivo.

Preguntas 11 a 14: ¿Podrías decirnos cuáles de los siguientes principios y características, se encontraban presentes en los planteamientos didácticos de los deportes colectivos de balón que te enseñaron cuando cursaste los estudios de Educación Física?

	(nº 11) Un planteamiento de enseñanza que comenzaba dando prioridad a las habilidades técnicas del deporte		(nº 12) Enseñaban la táctica cuando ya conocíamos suficientemente bien la técnica		(nº 13) Un planteamiento de enseñanza que comenzaba dando prioridad a situaciones jugadas similares al juego real (2x2; 3x3; ..)		(nº 14) Un planteamiento de enseñanza que propiciaba la comprensión de los principios estratégicos del deporte. (mantener la posesión del móvil, avanzar hacia el campo contrario, conseguir punto).	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Sí	28	96,6%	29	100,0%	8	33,3%	14	56,0%
No	1	3,4%			16	66,7%	11	44,0%

El planteamiento metodológico que prioritariamente ha recibido este profesorado al realizar sus estudios de Educación Física y para la enseñanza de estos deportes, ha sido el de priorizar en la técnica sobre la táctica “..... dar prioridad a las habilidades técnicas del deporte” en 28 casos (96,6%) y “enseñaban la táctica cuando ya conocíamos suficientemente bien la técnica” en 29 (100 %) casos, frente a un menor número de ocasiones para un planteamiento que propiciase la posible comprensión de las acciones del juego: “.....dando prioridad a situaciones jugadas similares al juego real 2x2; 3x3; etc.” que ha sido elegido en 8 casos (33,3%) de respuestas afirmativas y “ que propiciaba la comprensión de los principios estratégicos de deporte” con 14 casos (56%).

Sobre la base de los datos obtenidos hasta el momento, el perfil que presenta el profesorado de Educación Física en los centros públicos de educación secundaria es bastante homogéneo. La gran mayoría de este profesorado ha finalizado sus estudios hace más de quince, tienen una situación laboral estable y han recibido unas enseñanzas para los deportes colectivos que prioriza en las habilidades técnicas, para, posteriormente, ir incorporando los elementos tácticos. Estos datos nos permiten interpretarlos como que estos pensamientos y creencias del profesorado van a incidir de forma importante en los comportamientos del profesorado al contemplar el proceso de enseñanza y aprendizaje para iniciar a sus alumnos y alumnas en estos deportes, aunque, si bien se puede observar que casi la mitad de este profesorado sí ha recibido enseñanzas con un enfoque más comprensivo, es posible que los modos de actuación metodológica que se observan en los espacios de Educación Física puedan estar motivados por cómo ha aprendido a enseñar este profesorado.

Pregunta nº 15: ¿Tienes título de entrenador/a especialista de algún deporte colectivo (balonmano, baloncesto, voleibol, fútbol, rugby, etc.)?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	14	45,2
No	16	51,6
Total	30	96,8
No contesta	1	3,2
Total	31	100,0

Pregunta nº 16: ¿Qué tipo de titulación deportiva tienes? Señala la que poseas con mayor nivel.

	Frecuencia	Porcentaje
Entrenador/a nacional (grado superior)	11	35,5
Entrenador/a territorial (2º nivel)	3	9,7
Entrenador/a base	1	3,2
Total	15	48,4
No tienen	16	51,6
Total	31	100,0

Del total de profesores y profesoras que han cumplimentado el cuestionario, 15 (48,4%) tienen un título de entrenador de algún deporte colectivo, de los cuales 11 (35,5%) poseen el nivel de entrenador nacional o grado superior.

Pregunta nº 17: ¿Te dedicas o te has dedicado a entrenar equipos compuestos por jugadores expertos?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	10	32,3
No	7	22,6
Total	17	54,8
No contesta	14	45,2
Total	31	100,0

Pregunta nº 18: ¿Consideras que se debe utilizar el mismo planteamiento de enseñanza en las clases de Educación Física para los cursos 3º y 4º de ESO, y para la enseñanza de los deportes colectivos con balón, que el que se aplica en los entrenamientos a dichos jugadores?

	Frecuencia	Porcentaje
Algunas veces	10	32,3
Nunca	3	9,7
Total	13	41,9
No contesta	18	58,1
Total	31	100,0

Hay 10 casos (32,3%) que consideran se debe utilizar “en algunas ocasiones” el mismo planteamiento de enseñanza en las clases de Educación Física para los cursos de 3º y 4º de ESO, y para la enseñanza de los deportes colectivos con balón, que el que se aplica en los entrenamientos a jugadores expertos, esta frecuencia y porcentaje coincide con el del profesorado que se dedica o ha dedicado a entrenar equipos compuestos por jugadores expertos.

Anteriormente hemos comentado que los comportamientos del profesorado hacia un enfoque técnico en la enseñanza de los deportes colectivos, podían estar fundamentados en los conocimientos adquiridos al cursar sus estudios de Educación Física. Al analizar las preguntas 15 a 18, el análisis anterior se refuerza al observar que casi la mitad del profesorado posee el título de entrenador, considerando, asimismo, una gran mayoría de este profesorado que se debe utilizar el mismo planteamiento de enseñanza en las clases de Educación Física para los cursos de 3º y 4º de ESO que para los jugadores

expertos. Estos datos nos preocupan por el paralelismo atribuyen a ambos ámbitos de enseñanza, por lo que nos planeamos: ¿es que el profesorado de Educación Física contempla las mismas finalidades educativas al deporte con un fin en sí mismo que el deporte utilizado como medio para el desarrollo de capacidades integradas en el ámbito educativo, y está ello motivado porque sus pensamientos y creencias así lo contemplan? o ¿es que el profesorado de Educación Física no posee recursos didácticos para utilizar el deporte con otros fines y aportándole un valor educativo en un sentido más amplio?

4.1.3. PERFIL FORMATIVO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA (Preguntas 19 a 29)

Es nuestra intención, en este apartado, conocer el perfil formativo del profesorado de Educación Física, fuentes bibliográficas que consulta, actividades de formación a las que asiste y enfoque metodológico que se utilizan en dichas actividades formativas, así como algunas pautas y decisiones pertenecientes al ámbito curricular y que desde la perspectiva de un posible trabajo en equipo y como grupo de profesores y profesoras que trabajan en un proyecto común toman a lo largo del curso académico.

	(nº 19) ¿Podrías especificar el número aproximado de libros que has consultado en el último año y que hacen referencia a la enseñanza de los deportes colectivos con balón?		(nº 20) ¿Podrías especificar el número aproximado de revistas/artículos que has consultado en el último año y que hacen referencia a la enseñanza de los deportes colectivos con balón?	
	Recuento	%	Recuento	%
Ninguno	1	3,2%	8	25,8%
Entre 1 y 3	12	38,7%	14	45,2%
Entre 4 y 6	10	32,3%	4	12,9%
Más de 6	8	25,8%	5	16,1%

Durante el último año, el profesorado que ha cumplimentado el cuestionario ha utilizado principalmente los libros como fuente de consulta. En 12 casos (38,7%) utilizan entre 1 y 3 libros, 10 casos (32,3%) entre 4 y 6 libros, y 8 casos (25,8%) más de 6 libros, para temas referentes a la enseñanza de los deportes colectivos con balón. La utilización de artículos/revistas es una fuente utilizada en menor medida que los libros, en donde 8 casos (25,8%) no han consultado ninguno, 14 casos (45,2%) han consultado entre 1 y 3 artículos/revistas, 4 casos (12,9%) entre 4 y 6 artículos/revistas, y 5 casos (16,1%) han consultado más de 6 artículos/revistas.

Pregunta nº 21: ¿En cuántas actividades de formación (cursos, congresos, grupos de trabajo, etc.) has participado en los últimos cinco años y que hacen referencia a la enseñanza de los deportes con balón?

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	9	29,0
Entre 1 y 3	17	54,8
Más de 6	5	16,1
Total	31	100,0

En cuanto a la asistencia a cursos, congresos, pertenencia a grupos de trabajo, etc., y referidos a la enseñanza de los deportes colectivos con balón, los resultados obtenidos indican que en 9 casos (29%) no asistieron a ninguna de estas actividades en los últimos cinco años, 17 casos (54,8%) asistieron entre 1 y 3 actividades, y 5 casos (16,1%) a más de 6 actividades. Estos datos los podríamos interpretar como de "escaso optimismo" en cuanto a la inquietud de

este profesorado por utilizar estas actividades como medio de actualización, ya que nos estamos refiriendo a los últimos cinco años.

Preguntas nº 22 y nº 23: ¿Podrías señalar qué propuestas metodológicas se recomendaban mayoritariamente en dichas actividades de formación de cara a enseñar dichos deportes al alumnado del área de educación Física?

	Un planteamiento de enseñanza que se basaba en comenzar por enseñar al alumnado las habilidades técnicas del deporte		Un planteamiento de enseñanza que se basaba en comenzar por enseñar la comprensión de los principios estratégicos del deporte, y en situaciones similares al juego real. (2x2; 3x3; etc.)	
	Recuento	%	Recuento	%
Sí	17	73,9%	9	39,1%
No	6	26,1%	14	60,9%

La percepción del profesorado que ha asistido a las actividades señaladas en el apartado anterior, en cuanto a las propuestas metodológicas que prioritariamente se recomendaban en estas actividades de formación para enseñar los deportes colectivos con balón, ha sido que había que enseñar antes la técnica de los distintos deportes con 17 casos (73,9%), frente a 9 casos (39,1%) que asistieron a actividades en donde la propuesta metodológica fue la de comenzar dicha iniciación por la comprensión de los principios estratégicos de los deportes.

Si partimos de la línea metodológica que en los últimos años se contempla en la literatura específica para la enseñanza de los deportes colectivos, la cual prioriza en un enfoque comprensivo, el profesorado de los departamentos de Educación Física de los centros públicos de educación secundaria de la

Comunidad de Madrid, podría estar cambiando en alguna medida sus conocimientos y creencias para la enseñanza de estos deportes, aunque estos cambios no los pueden afianzar ya que la mayoría de los cursos de formación a los que han asistido continúan ofertando el modelo técnico o tradicional.

Por tanto, se podría interpretar como que las rutinas de enseñanza que el profesorado va adquiriendo a través de la práctica las van afianzando y consolidando, ya que los referentes formativos, tanto en la formación inicial como en la continua, así se lo indican y refuerzan. Los posibles cambios que detecten en la bibliografía consultada, podrían quedar como tibias intenciones, más desde el campo teórico que desde la práctica, afianzándose la distancia que tradicionalmente ha existido entre ambos ámbitos.

Preguntas nº 24, nº 25 y nº 26: ¿Qué porcentaje del tiempo total le dedicáis en el departamento a debatir sobre los temas relacionados con la metodología de la enseñanza? (planteamientos de enseñanza, grado de aprendizaje del alumnado, capacidades a desarrollar, etc.)

	(nº 24) Durante la elaboración de la programación al inicio del curso		(nº 25) Durante el seguimiento de la programación a lo largo del curso (reuniones semanales/mensuales del departamento)		(nº 26) En la evaluación de la práctica docente (mes de junio)	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Entre el 0% y el 30%	21	70,0%	20	66,7%	20	69,0%
Del 31% al 50%	8	26,7%	10	33,3%	7	24,1%
Del 51% al 70%	1	3,3%			1	3,4%
Más de 70%					1	3,4%

El porcentaje del tiempo que dedican en el departamento a debatir sobre temas relacionados con aspectos metodológicos de la enseñanza de estos deportes es significativamente bajo, ya que el margen entre el 0% y el 30% del tiempo total del departamento, tanto al inicio del curso, durante las reuniones semanales/mensuales, o al final del curso, es una opción elegida por 20 casos o más (más del 66%), obteniendo al margen del 31% al 50% entre 7 y 10 casos (alrededor del 30%), y solamente casos aislados más del 51% de tiempo.

El análisis que hemos estado realizando hasta el momento, en donde el profesorado a nivel individual se muestra conforme con las rutinas adquiridas, se puede ampliar a los comportamientos que como equipo docente manifiestan, ya que nos parece realmente escaso el tiempo que se dedica en los departamentos a debatir sobre temas relacionados con la metodología de la enseñanza.

Pregunta nº 27: ¿Qué porcentaje de la nota de cada evaluación asignáis en el departamento a los contenidos de carácter: conceptual, procedimental y actitudinal?

	Frecuencia	Porcentaje
Mayor peso a los contenidos de tipo procedimental	22	71,0
Mayor peso a los contenidos de tipo actitudinal	1	3,2
Igual peso a los tres tipos de contenidos	5	16,1
Mayor peso a los de tipo conceptual y procedimental (=)	2	6,5
Mayor peso a los de tipo procedimetal y actitudinal (=)	1	3,2
Total	31	100,0

Como criterio del departamento, se observa que mayoritariamente le dan más peso en la nota de la evaluación a los contenidos de tipo procedimental, elegido en 22 casos (71%) del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario, en 5 casos (16,1%) le dan el mismo peso (o porcentaje) de la nota a los tres tipos de contenidos, diluyéndose en muy pocos casos, 2 ó 1 (6,5% y 3,2%), los cuales le dan mayor peso a otras posibilidades en la evaluación del alumnado.

Pregunta nº 28: ¿Impartes o has impartido en los últimos dos cursos académicos clases de Educación Física a los niveles de 3º y/o 4º de ESO?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	30	96,8
No	1	3,2
Total	31	100,0

Pregunta nº 29: En caso afirmativo, ¿introduces deportes colectivos con balón (Balonmano, Baloncesto, Fútbol - Sala, Rugby, ...) en tu programación para los cursos 3º y 4º de ESO?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	31	100,0

Casi la totalidad del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario, 30 casos (96,8%), imparte sus enseñanzas a los curso 3º y/o 4º de ESO,

contemplando en su programación todos estos casos deportes colectivos con balón, tanto para el nivel de 3º de ESO como de 4º.

4.1.4. ENFOQUE DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES COLECTIVOS CON BALÓN QUE PRIORITARIAMENTE APLICA EL PROFESORADO. (Preguntas 30 a 42)

El bloque de preguntas que conforman este apartado pretenden aportar datos sobre el planteamiento de enseñanza y otros procedimientos didácticos, que de una forma prioritaria utiliza el profesorado para la iniciación a los deportes colectivos.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

Recuento (Rcto.) y porcentaje de las preguntas nº 30, nº 33, nº 36, nº 37 y nº 39 que hacen referencia a un enfoque técnico de la enseñanza para estos deportes:

	(nº 30)		(nº 33)		(nº 36)		(nº 37)		(nº 39)	
	Rcto.	%	Rcto.	%	Rcto.	%	Rcto.	%	Rcto.	%
Muy de acuerdo	2	6,5%	6	19,4%	5	16,1%	2	6,5%	2	6,7%
Bastante de acuerdo	16	51,6%	14	45,2%	18	58,1%	11	35,5%	10	33,3%
Algo de acuerdo	11	35,5%	11	35,5%	8	25,8%	13	41,9%	18	60,0%
Nada de acuerdo	2	6,5%					5	16,1%		

Recuento (Rcto.) y porcentaje de las preguntas nº 31, nº 32, nº 34, nº 35 y nº 38 que hacen referencia a un enfoque comprensivo de la enseñanza para estos deportes:



	(n° 31)		(n° 32)		(n° 34)		(n° 35)		(n° 38)	
	"Para la enseñanza de los deportes colectivos con balón debo utilizar tareas abiertas en cuanto a los mecanismos de percepción - decisión - ejecución, planteando al alumnado situaciones problema basadas en los principios estratégicos del juego".		"Utilizo las situaciones de juego entre grupos (2x2; 3x3; etc.) como procedimiento de aprendizaje y para provocar el acercamiento a situaciones reales de práctica".		"Dejo que las habilidades técnicas del juego vayan surgiendo como herramientas que permitan resolver los problemas de las situaciones tácticas del juego".		"Se deben utilizar prioritariamente técnicas de enseñanza basadas en la búsqueda (Resolución de problemas, Descubrimiento Guiado, etc.)"		"Durante la realización de las tareas intervengo parando el juego de cada grupo para favorecer la reflexión y discusión, haciéndoles preguntas en base a los principios estratégicos del juego".	
	Rcto.	%	Rcto.	%	Rcto.	%	Rcto.	%	Rcto.	%
Muy de acuerdo	8	25,8%	13	41,9%	2	6,5%	3	9,7%	2	6,5%
Bastante de acuerdo	17	54,8%	11	35,5%	20	64,5%	14	45,2%	21	67,7%
Algo de acuerdo	6	19,4%	5	16,1%	8	25,8%	10	32,3%	4	12,9%
Nada de acuerdo			2	6,5%	1	3,2%	4	12,9%	4	12,9%

Teniendo en cuenta las posibilidades de valoración "muy de acuerdo" y "bastante de acuerdo", si acumulamos los porcentajes de las preguntas 30, 33, 36, 37 y 39 las cuales contemplan algunas de las características que reúne un planteamiento de enseñanza técnico, podemos observar que la suma de ambos porcentajes son del 58,1%, el 64,6%, el 74,2%, el 42% y el 40% respectivamente. Estos porcentajes son significativamente menores que los obtenidos en las mismas escalas de valoración de las preguntas 31, 32, 34, 35 y 38, que hacen referencia a algunas de las características de un planteamiento

de enseñanza comprensivo, las cuales obtienen el 80,6%, el 77,4%, el 71%, el 54,9% y el 74,2% respectivamente.

El análisis que hemos realizado sobre los conocimientos y creencias previas del profesorado, y que se orientaban de una forma clara hacia la utilización de planteamientos técnicos de enseñanza para la iniciación a los deportes colectivos, no se perciben con la misma claridad cuando se les pregunta por la utilización de procedimientos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El hecho de que el profesorado se decante en mayor medida por las manifestaciones que hacen referencia a la utilización de elementos didácticos característicos de un enfoque comprensivo, lo interpretamos como partícipes de una evolución que este profesorado está vivenciando hacia planteamientos comprensivos, quizá motivado por las lecturas realizadas, comportamientos del alumnado, línea psicopedagógica del currículo... y que le están repercutiendo hacia un cambio en sus modos de actuación, buscando enfoques metodológicos que contemplen en su aplicación elementos característicos de ambos enfoques de la enseñanza.

En esta línea de cambio y realizado, posiblemente, de forma autónoma, encontramos contradicciones al observar en un análisis más detallado de cada planteamiento de enseñanza, que en las preguntas nº 35 y nº 39 las cuales hacen referencia a las técnicas de enseñanza basadas en la instrucción directa y en la búsqueda respectivamente, y tomando las respuestas a dichas preguntas como concreción en cuanto a la intención de que el alumnado reflexione y provoque la comprensión sobre su práctica o se limite a seguir el modelo establecido; la concordancia con cada planteamiento de enseñanza es baja, ya que un 60% del profesorado manifiesta estar "algo de acuerdo" con utilizar técnicas de enseñanza basadas en la instrucción directa, mientras un 45,2% manifiestan estar "algo de acuerdo" y "nada de acuerdo" con la utilización de técnicas de enseñanza basadas en la búsqueda.

Pregunta nº 40: Cuando enseño a mis alumnos y alumnas los deportes con balón, el porcentaje aproximado que asigno, dentro del tiempo que ocupa la clase, a los contenidos técnicos y a los tácticos es de aproximadamente: (señala una respuesta de las siguientes)

	Frecuencia	Porcentaje
100% a la técnica	2	6,5
75% a la técnica y 25% a la táctica	11	35,5
50% a la técnica y 50% a la táctica	13	41,9
25% a la técnica y 75% a la táctica	3	9,7
No incido ni en la técnica ni en la táctica, dejo que se diviertan	2	6,5
Total	31	100,0

El profesorado manifiesta que el tiempo que le dedica a los contenidos de tipo técnico y/o tácticos de las sesiones de estas unidades didácticas, lo emplea mayoritariamente (en 13 casos, 41,9%) a la combinación de contenidos - 50% técnica y 50% táctica -, y con un porcentaje algo menor (en 11 casos, 35,5%) a la combinación - 75% técnica y 25% táctica -.

Pregunta nº 41: Para evaluar los aprendizajes del alumnado, referente a los deportes colectivos y al final de la unidad didáctica, considero principalmente: (Señala una respuesta de las siguientes)

	Frecuencia	Porcentaje
Principalmente las habilidades técnicas	6	19,4
Mayor peso a las habilidades técnicas que a las tácticas	11	35,5
Igual peso a las habilidades técnicas que a las tácticas	6	19,4
Mayor peso a las habilidades tácticas que a las técnicas	1	3,2
Principalmente a las habilidades tácticas	1	3,2
Principalmente si han participado, sin tener en cuenta los contenidos técnicos y tácticos.	6	19,4
Total	31	100,0

A la hora de evaluar esos mismos contenidos trabajados en la unidad didáctica, la dispersión aumenta, pues aunque hay una coincidencia en la frecuencia 11 casos (35,5%) en la combinación – mayor peso a las habilidades técnicas que a las tácticas –, el resto se distribuye con la misma frecuencia 6 casos (19,4%) entre las combinaciones – principalmente las habilidades técnicas - e - igual peso a las habilidades técnicas que a las tácticas – y – si han participado sin atender ni a la técnica ni a la táctica -, especialmente significativa esta última ya que había obtenido un 6,5% de porcentaje dentro de la enseñanza.

Los cambios que anteriormente hemos comentado al señalar los conocimientos y creencias previas que el profesorado manifiesta y sus actuaciones al atender al proceso de enseñanza y aprendizaje para estos deportes, así como las posibles contradicciones o errores didácticos en la utilización de técnicas de

enseñanza que posibiliten en mayor medida las intenciones tácticas del profesorado, se afianzan al observar el peso que destinan, tanto a la enseñanza como a la evaluación, a los contenidos técnicos y a los tácticos. Contradicción que se afianza al observar el peso que asignan a las posibles actitudes en los momentos de evaluación, y que no los reflejaban en la misma medida en el tratamiento de contenidos de tipo actitudinal como aparece explícito en las pregunta nº 27 y número 40 en donde atribuyen “significativos” porcentajes a la no incidencia de aspectos técnicos ni tácticos, sino que lo importante es que el alumnado se divierta.

Estas posibles contradicciones que manifiesta el profesorado en la utilización de procedimientos didácticos para iniciar al alumnado en los deportes colectivos, tanto en referencia a los objetivos, tipos de contenidos y capacidades a evaluar; podría estar motivada por la falta de conocimientos y recursos didácticos que les oriente hacia la utilización sistematizada y coherente del enfoque de enseñanza comprensivo hacia el que parece que están evolucionando.

Pregunta nº 42: Mi grado de satisfacción con el planteamiento de enseñanza que utilizo para la enseñanza de los deportes colectivos con balón, es:

	Frecuencia	Porcentaje
Bastante satisfecho	27	87,1
Algo satisfecho	4	12,9
Total	31	100,0

Las posibles contradicciones que hemos estado comentado anteriormente, no se reflejan en la misma medida según las percepciones del profesorado, ya que

manifiestan en 27 casos (87,1%) sentirse "bastante satisfecho" con el planteamiento de enseñanza que utilizan y en 4 casos (12,9%) "algo satisfecho". Esta percepción de satisfacción se podría interpretar como que, o bien no sienten la necesidad de cambiar más elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que los cambios que han introducido cubren sus expectativas, o que posiblemente no sean conscientes de dichas contradicciones motivado por los conocimientos y creencias que poseen, las cuales no les generan dudas básicamente porque los referentes les indican que no existe un cambio tan significativo como para utilizar otros elementos didácticos, o de "otra manera", en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.1.5. SÍNTESIS DEL ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDO POR MEDIO DEL CUESTIONARIO.

Una vez analizados los datos de los distintos cuestionarios recibidos, destacamos como más significativas las siguientes conclusiones:

- La gran mayoría del profesorado que imparte su docencia en los centros públicos de Secundaria de la Comunidad de Madrid ha realizado sus estudios en el INEF de Madrid, y han obtenido la plaza definitiva en su Centro. Se trata, en consecuencia, de una muestra que se caracteriza por haber recibido una formación similar en el campo de conocimiento que estamos investigando.
- Casi la mitad del profesorado posee, además de la licenciatura en Educación Física, una titulación federativa de un deporte colectivo, esto posiblemente se deba a la vinculación que existía entre las maestrías del INEF y las distintas federaciones y teniendo en cuenta que aproximadamente el 70% del profesorado finalizó sus estudios antes de 1988.

- El planteamiento metodológico que mayoritariamente ha vivenciado el profesorado durante los estudios de Educación Física, en el ámbito de la enseñanza de los deportes colectivos, se basaba principalmente en un enfoque técnico.
- Un tercio del profesorado manifiesta que, en ocasiones, se debe utilizar el mismo planteamiento metodológico en las clases de Educación Física y en el deporte de competición con expertos. Sin duda, las características de la formación recibida en sus estudios como Licenciado en Educación Física y en las enseñanzas conducentes a un título federativo influyen decisivamente en esta opinión y en su comportamiento docente.
- Entre los cauces de formación permanente y actualización, destacan los libros como medio de aproximación a las fuentes de actualización didáctica. Parece ser que el profesorado no se muestra especialmente motivado hacia la asistencia de cursos, congresos, grupos de trabajo, etc.
- La percepción del profesorado que ha asistido a actividades regladas de formación (cursos, congresos, grupos de trabajo, etc.) durante los últimos cinco años, es que las propuestas metodológicas que se recomendaban en dichas actividades se caracterizaban por fomentar un planteamiento de enseñanza que da prioridad a la enseñanza de las habilidades técnicas del deporte, más que en la comprensión de los principios estratégicos.
- Durante las reuniones de los departamentos de los Centros no se aprecia excesiva dedicación a debatir sobre temas relacionados con la metodología de la enseñanza, ya que más de 60% manifiesta que se le dedica menos del 30% de tiempo total.

- La tendencia mayoritaria de los departamentos, a la hora de evaluar, es darle más peso a los contenidos de tipo procedimental.
- La totalidad del profesorado incorpora deportes colectivos con balón en su programación para los niveles de 3º y 4º de ESO.
- Se observa una contradicción, en respuesta a preguntas del cuestionario, entre las opiniones del profesorado sobre su preferencia por un planteamiento comprensivo de la enseñanza de los deportes colectivos y la utilización que declaran hacer de técnicas de enseñanza que no fomentan dicha comprensión, así como la utilización de procedimientos de evaluación de los aprendizajes del alumnado. Tanto en un caso como en el otro (enseñanza y evaluación), se inclinan hacia habilidades de tipo técnico, e incluso 6 significativos casos (19,4%) manifiestan evaluar sólo la participación del alumnado sin atender a la técnica ni a la táctica.
- A pesar de que se ponen de manifiesto estas contradicciones, La gran mayoría del profesorado está bastante satisfecho con el planteamiento de enseñanza que utiliza para la iniciación a los deportes colectivos con balón. Lo que puede significar tanto que no son conscientes de dichas contradicciones, como que no sienten la necesidad de un cambio real en su enseñanza.

REFLEXIÓN

Una vez analizados los datos del cuestionario, y sobre la base de las conclusiones extraídas, consideramos que un amplio porcentaje del profesorado de Educación Física emplea un planteamiento de enseñanza técnico o también llamado tradicional para iniciar a sus alumnos y alumnas en la enseñanza de los deportes de invasión. Si bien es cierto que se detecta un

cambio hacia la utilización de tareas abiertas y situaciones de juego en grupos, la concreción en la forma de implicar al alumnado en la toma de decisiones, que se sistematizaría con la racional utilización prioritaria de las técnicas de enseñanza Resolución de Problemas y Descubrimiento Guiado, no queda clara en cuanto al estilo que cada profesor utiliza.

Asimismo, la coherencia que se debería mantener entre lo que pretendemos enseñar y lo que implica sobre lo que deberíamos evaluar tampoco está clara, ya que se observa una mayor tendencia a dar más peso a las habilidades técnicas, e incluso a priorizar en la participación del alumnado sin atender a la técnica ni a la táctica.

Por tanto, pensamos que, aunque existe una intención en utilizar formas jugadas en la iniciación a los deportes de invasión, se hace necesario concretar ciertos elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje (técnicas de enseñanza, diseño de tareas y su función, papel del profesor/a y del alumnado, sistematización del proceso de reflexión, etc.) para poder poner en práctica un planteamiento de enseñanza comprensivo en la iniciación a dichos deportes. Asimismo, consideramos que el profesorado necesita fundamentar desde el ámbito teórico – práctico su nuevo papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que este proceso de cambio en el que el profesorado parece encontrarse inmerso no ha sido hasta ahora cubierto por los cauces de formación permanente y actualización utilizados.

4.2. ANÁLISIS DE LOS CASOS: EVOLUCIÓN DE CADA PROFESOR Y PROFESORA QUE HA COLABORADO EN LA INVESTIGACIÓN.

Las manifestaciones que el profesorado ha expresado en los documentos utilizados en esta investigación, las vamos a estudiar en base a las dimensiones de análisis establecidas. Nos basaremos principalmente en el diario (Di) y la entrevista personal como documentos de referencia, ya que se trata de la evolución que cada uno de ellos ha percibido de una forma particular, no obstante, también se hará referencia a las manifestaciones que cada profesor haya podido realizar en las reuniones de grupo (Rg) cuando su contenido pueda ayudar a interpretar, comprender o a sustentar los juicios sobre su propia evolución.

Toda evolución implica una connotación temporal, un punto de inicio y un proceso. En consecuencia, para facilitar la comprensión de ese proceso de cambio, comenzaremos la exposición de cada caso con la descripción de un breve perfil de cada uno de ellos, así como del centro en el que han estado desarrollando las Unidades Didácticas.

4.2.1. EVOLUCIÓN DE ROSA

4.2.1.1. PERFIL DOCENTE DE ROSA Y DEL CENTRO EN EL QUE IMPARTE SUS ENSEÑANZAS

El Centro en el que actualmente está desarrollando Rosa su función docente, está situado en el distrito de Aluche del municipio de Madrid. Es un centro con aproximadamente 500 alumnos, y cuenta con suficientes instalaciones exteriores para la práctica de la Educación Física, así como con un material adecuado para el desarrollo curricular del área. El principal inconveniente de las instalaciones son las características del gimnasio, ya que al ser de reducidas

dimensiones no permite su uso más que para actividades que requieran de breves o alternativos desplazamientos del alumnado.

La vinculación de Rosa a este Centro se limita al presente curso académico, ya que al no tener plaza definitiva, prácticamente cada curso cambia de centro. A pesar de esta situación administrativa, su vinculación con la vida académica se puede considerar de plena integración, organizando y participando en diversas actividades complementarias y extraescolares.

La experiencia de Rosa como docente de la materia de Educación Física en centros de educación secundaria es de doce años. Atendiendo a las manifestaciones que ha realizado, se puede observar que ha variado su concepción sobre lo que considera prioritario en el tratamiento de esta área curricular. Inicialmente, y sobre la base de las manifestaciones realizadas en la entrevista del doce de diciembre, su concepción sobre qué enseñar, cómo, y qué comportamientos esperaba obtener del alumnado, se caracterizaba por considerar los contenidos como el centro de atención de su enseñanza y como un fin en sí mismos:

“al principio parece que esperaba que mis alumnos/as aprendieran determinados conceptos, gestos, ejercicios dentro de los contenidos obligatorios sin más” (En 12/12/03)

Evolucionando desde esa concepción hacia un enfoque que da más prioridad a la búsqueda de la autonomía del alumnado, al desarrollo del sentido crítico, y a facilitar la adquisición de recursos para ocupar su tiempo de ocio, y motivado, posiblemente, por la influencia de los cambios en el currículo:

“ahora (puede que influida por la ley) espero más que disfruten con la práctica, que tengan algún recurso para hacer actividad física cuando

estén solos, lo relacionen con la salud o el tiempo de ocio y sean capaces de ser críticos con lo que les cuenten (entrenadores, TV, gimnasios,...)” (En 12/12/03).

De forma más específica, y en referencia a los contenidos que esta investigación va a emplear como medio para utilizar un planteamiento comprensivo, lo que Rosa espera de sus alumnos al iniciarles en los deportes colectivos, hace mención al desarrollo de las distintas capacidades:

“Que consigan los recursos necesarios para practicar ese deporte, que se diviertan y que desarrollen su capacidad física e intelectual” (En12/12/03).

En la entrevista inicial, al preguntarle por el planteamiento de enseñanza que prioritariamente utilizaba para la enseñanza de los deportes colectivos y si había utilizado anteriormente un planteamiento comprensivo, manifiesta que no aplicaba este planteamiento, que empleaba uno técnico aunque sí utilizaba juegos modificados:

“No, era un planteamiento técnico, aunque he incluido en la enseñanza de algún deporte elementos que utilizamos en un planteamiento comprensivo como son los juegos modificados” (En27/X/03).

Esta concepción de la Educación Física como materia del currículo, así como su tratamiento e intenciones, le han reportado un buen grado de satisfacción, aunque manifiesta que puede mejorar si su formación como docente continúa:

“mi grado de satisfacción actual es bastante bueno aunque puede mejorar (con más trabajo personal –estudio, investigación- ...) (En 12/12/03).

La inquietud hacia su formación como docente es uno de los motivos por los cuales ha decidido participar en esta investigación:

“Primero, porque creo que aprendería mucho (en cuanto a la aplicación de este método de enseñanza, recursos, ...) y como consecuencia, los alumnos saldrían ganando y, segundo, porque te conocía algo y me parecía que valdría la pena trabajar contigo...” (En27/XJ04).

El grado de satisfacción manifestado con su labor profesional en general, no lo comparte de manera específica respecto al planteamiento de enseñanza que prioritariamente utiliza, motivado por la inquietud, valoración y conocimiento de lo que la materia de Educación Física debe contemplar como participe de un currículo con un enfoque educativo. Sobre la base de la reflexión que realiza sobre su propia práctica docente y el planteamiento de enseñanza que utiliza, concreta su valoración en un nivel bajo, ya que no le permite desarrollar en el alumnado el nivel y tipo de capacidades que piensa que debería contemplar:

“El grado de satisfacción con el planteamiento técnico es bajo porque la mayoría de los alumnos no aprenden lo que se pretende y los que saben repiten lo que ya saben” (En27/XJ04).

En la misma entrevista, y continuando con la reflexión sobre su práctica docente, manifiesta que sentía la necesidad de cambiar, de utilizar el planteamiento comprensivo del que ya tenía conocimiento, pero no se sentía capaz de hacerlo de forma autónoma motivado por los requisitos que iba a conllevar dicho cambio. Interpretamos esta manifestación en el sentido de que estas preocupaciones son algunas de las motivaciones que tiene para integrarse en el grupo de trabajo de esta investigación:

“También porque tenía ganas de poner en práctica este método, pero no acababa de dar el paso sola, recoger bibliografía, preparar sesiones, etc.” (En27/X/04).

4.2.1.2. EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE ROSA SOBRE EL MODELO COMPRENSIVO.

Ya hemos comentado que Rosa parte de la necesidad de cambiar el planteamiento de enseñanza que utiliza al iniciar a sus alumnos y alumnas en los deportes de invasión. Esta necesidad de cambio que manifiesta está motivado por su percepción al considerar que se debería provocar la implicación de otras capacidades en el proceso de enseñanza, y que, con el planteamiento técnico que habitualmente utiliza no lo está consiguiendo. Al inicio de su colaboración expone en el diario su convencimiento de la necesidad de darle un enfoque educativo a la unidad didáctica que va a impartir, con percepciones de sentirse útil ya que está atendiendo a las necesidades que observa en el alumnado, manifestando un cambio en el rol que asume en la clase, motivado por la autonomía que va demandando al alumnado al no tener la presencia del profesor de una forma tan constante como anteriormente con el planteamiento técnico:

“Sí, pienso que se da un enfoque educativo desarrollando así los contenidos (solicitamos así el razonamiento a los alumnos, se activa el “sentido fuerte” del “saber cómo” de los que habla Arnold en el conocimiento práctico de los juegos deportivos ¿no?). Y todavía no he tenido la sensación de no hacer nada, por lo que me siento útil, ya que los alumnos reclaman atención y además no están acostumbrados a trabajar en ausencia o mejor sin la dirección del profesor/a”.
(PMCDiRo29/10/03)

Desde sus creencias como profesional de la Educación Física hace tiempo que piensa que el planteamiento comprensivo es el que debería utilizar en la enseñanza del deporte. A la pregunta del coordinador en la reunión del día 10 de noviembre sobre cuál es el planteamiento de enseñanza que piensa que se debe utilizar prioritariamente en la materia de Educación Física, manifiesta que el planteamiento comprensivo:

“Este, el que estamos poniendo en práctica, ya hace tiempo que lo tenemos claro”. (PMCRgRo10/11/03)

En la reunión de grupo realizada el diez de noviembre, y después de aproximadamente dos semanas de estar utilizando el planteamiento comprensivo, se estableció un interesante debate en el que se contrastaron los planteamientos técnico y comprensivo. Ante la opinión de algunos de los profesores, los cuales manifestaban que el planteamiento técnico es para ellos más rápido (en cuanto a la organización del material y alumnado) y cómodo en su aplicación, Rosa manifiesta que para ella el formato del planteamiento comprensivo es más rápido al basarse en juegos y variantes del juego de referencia, aportando, asimismo, que la utilización del planteamiento comprensivo le permite poder ofrecer a todo el alumnado la posibilidad de participar activamente en las clases en mayor medida que con un planteamiento técnico al evitar las demostraciones del profesorado.

Para Rosa, el problema radica en que a medida que se avanza en los aprendizajes del alumnado se va complicando el papel del profesorado, ya que requiere cambiar las rutinas que habitualmente venía utilizando (lo que ella denomina “estar muy estructurada”) por lo que no es más fácil:

“No, no, ¿más rápido?. ¿Es más rápido eso que hacer tres juegos de “los diez pases”? A mí no me resulta más rápido eso y que me imiten. A

mí me resulta más rápido ponerles y que hagan juegos de los diez pases y al día siguiente otra cosa, lo que pasa es que luego cada vez se va complicando y tienes que estar muy estructurada y tal, pero no es más fácil, y luego encima hay más trabajo real de los chavales, ahora están todos trabajando, yo no tengo a ninguno sentado, y es que antes mientras tú te pones que si entrada a canasta, que si no sé qué, estás con este grupo, el de atrás está sentado y tal, yo así ahora tengo trabajando a toda la clase". (PMCRgRo10/11/03)

Sus sensaciones iniciales sobre los resultados que está consiguiendo con el alumnado son buenas, por conseguir que el alumnado juegue al baloncesto en situaciones modificadas del juego real y con intención de jugar, aspecto este que ella considera muy importante en cuanto a capacidades actitudinales del alumnado ya que el resto de capacidades se vincularán cuando el alumnado haya puesto esa "intención". Hace especial mención a los logros que está obteniendo con las alumnas que saben (que juegan) menos:

"Y la sensación que he tenido es buena, han jugado 3 x 3 y 4 x 4". (PMCRgRo10/11/03)

".... hay chicas que les viene, sobre todo son las chicas, las que menos saben, en general, que les viene muy bien, porque son pistas que les das y llegan y se mueven por el campo, a lo mejor no anotan pero se mueven, se las ve que tienen intención, porque es que antes es que no había intención, es lo que les digo a ellos, "es que tenemos que jugar con intención", y antes no la había, y claro técnicamente cómo van a mejorar, es que en siete sesiones no pueden mejorar, pero sí mejoran muchas cosas en cuanto a intención, sí veo que han evolucionado". (PMCEnRo12/12/03)

Esa valoración de logro en el desarrollo de los objetivos enunciados para el alumnado en la iniciación al balonmano y a través de la utilización del planteamiento de enseñanza comprensivo, la mantiene hasta el final de la unidad didáctica y así lo manifiesta en una de las reflexiones finales de su diario:

“Me parece que se les ve jugar a balonmano y que disfrutan con el juego”. (PMCDiRo2/03/04)

4.2.1.3. EVOLUCIÓN DE LAS PREOCUPACIONES Y SATISFACCIONES AL UTILIZAR UN NUEVO ENFOQUE DE ENSEÑANZA.

Las manifestaciones que inicialmente realiza Rosa en esta dimensión sobre sus percepciones al utilizar este planteamiento de enseñanza, hacen referencia a la falta de hábito de trabajar con esta nueva dinámica. Rosa detecta que le falta tiempo en las clases, principalmente por el hecho de tener que hacer preguntas al alumnado y tomando una de las primeras decisiones sobre cómo atender a las necesidades que el nuevo planteamiento le estaba demandando. En la primera reunión del grupo manifiesta que estas son sus iniciales sensaciones durante las clases:

“¿Sabes lo que me pasa?, que como veía que mis grupos no están acostumbrados a trabajar así, no me iba a dar tiempo, me he llevado todas las preguntas escritas ... porque es que si no, yo ya veía que iba a ser imposible. Esta mañana, pensándolo. Porque si no va a ser imposible”. (PSNERgRo27/10/03)

Esta falta de hábito y la implicación que conlleva por parte de ella como profesora al aplicar este enfoque de la enseñanza le está resultando más cansado que cuando aplicaba un planteamiento técnico, percibiendo, sin

embargo, sensaciones de comodidad y satisfacción al aplicar este nuevo enfoque de la enseñanza. Así lo comenta en el diario:

"Tengo que empezar diciendo que estos primeros días, al aplicar este método, ¿o debería decir modelo? He notado más desgaste que en semanas anteriores de lo que deduzco que posiblemente gaste más energía de la necesaria por la falta de hábito en esta forma de trabajar".
(PSNEDiRo29/10/03)

"Me siento cómoda y más satisfecha que cuando he utilizado otros planteamientos (sesión para aprender las entradas a canasta)".
(PSNEDiRo29/10/03)

Esta implicación en la aplicación del nuevo planteamiento de enseñanza, provoca en Rosa constantes reflexiones sobre su práctica docente, con la intención de ir solventando las divergencias que observa y cómo se podría acercar a lo que ella espera que acontezca. Las reflexiones que traslada al diario así lo muestran, detectando un primer desajuste entre lo que la teoría sugiere y lo que ella está haciendo:

"En esta sesión además debería haber hecho más hincapié en los apartados últimos de la ficha, "principios estratégicos en ataque y en defensa" y características generales del juego, ya que por lo que hablamos y he leído ahora sobre este planteamiento de la enseñanza es importante que así sea". (PSNEDiRo27/10/03)

Los principales desajustes que observa están relacionados con la cantidad de información que necesita aportar al alumnado, en qué momento la ofrece, comentar los objetivos al inicio de las sesiones y falta de tiempo para realizar toda la sesión según estaba diseñada:

“Es posible que alguna sesión la tenga que ampliar y hacer en día y medio para poder hacer las cuestiones durante las tareas también no sólo al final o al principio de la sesión”. (PSNEDiRo29/10/03)

“La principal reflexión que hago después de estas sesiones, es que tengo que dar más información a los alumnos, en alguna sesión se me olvida insistir en los objetivos de la sesión y a veces la clase acaba sin hacer una pequeña reflexión con ellos”. (PSNEDiRo4/11/03)

“Pretendía hacer toda la sesión pero sólo me da tiempo a hacer la primera parte y organizar la segunda para el próximo día”. (PSNEDiRo11/11/03)

“No les di los objetivos lo haré en la otra parte de la sesión”. (PSNEDiRo19/11/03)

“No nos da tiempo a hacer toda la sesión, el ejercicio de defensa 3x2 sólo me da tiempo a organizarlo”. (PSNEDiRo20/11/03)

Las reflexiones que ha venido comentando Rosa sobre su implicación en la utilización de un planteamiento comprensivo, y que hacían referencia a sensaciones de preocupación por no poder atender a factores tales como: aportación de información, número de tareas, realización y tipo de preguntas...; le está requiriendo una mayor concentración e implicación durante las clases, lo que le provoca más cansancio que cuando utiliza un planteamiento técnico. A pesar de estas percepciones, la valoración de Rosa en el mes de diciembre sobre la utilización del planteamiento comprensivo y en cuanto a su rol como profesora, es de satisfacción y se puede afirmar que se encuentra motivada por la evolución que aprecia en el alumnado. Así lo manifiesta en la entrevista personal realizada en el mes de diciembre:

Coordinador. Tu rol como profesora ¿ha cambiado algo? ¿Es el mismo? ¿Has notado algún cambio?

Rosa. No sé. Más cansado desde luego. El estar más pendiente de todo y estar pendiente de que todo salga, te tienes que implicar muchísimo más. Si haces un planteamiento técnico corriges tres cosas, vas, imagínate, tengo cuatro canastas haciendo entradas en las cuatro, pues vas corriges a uno, corriges a otro, vamos que no tiene nada que ver. Claro más satisfacción porque ves otra evolución diferente.
(PSNEEnRo12/12/03)

Además de estas preocupaciones sobre cómo aplicar los procedimientos específicos del planteamiento comprensivo en cuanto la aportación de información, implicación cognitiva, distribución del tiempo de las sesiones e individualización de la enseñanza; a medida que avanzan las sesiones percibe que también le está influyendo el dominio de los contenidos que ella posee sobre el deporte, haciendo mención de forma concreta al balonmano y no al baloncesto:

“Tengo que concienciarme de la puesta en común porque no me da tiempo y repasar conceptos de balonmano porque me faltan recursos”.
(PSNEDiRo15/01/04)

“Creo que con mayor preparación propia sobre el balonmano y si hubiera dado antes más clases de balonmano podría aportar más a los alumnos”.
(PSNEDiRo3/02/04)

La percepción sobre su evolución en la utilización del planteamiento de enseñanza comprensivo al impartir las unidades didácticas de baloncesto y balonmano es de plena satisfacción, ya que considera que se han logrado los

objetivos planteados. Refiriéndose a su propia evolución, considera que va a seguir utilizando este planteamiento de enseñanza con estas mismas unidades y que debe seguir mejorando, manifestando plena satisfacción con lo conseguido:

“Igual que con las sesiones de baloncesto estoy bastante satisfecha de lo conseguido por los alumnos/as. Creo que la mayoría han mejorado su nivel de conocimientos teóricos y prácticos sobre el balonmano. Y que han disfrutado con las actividades”. (PSNEDiRo22/01/04)

“Creo que alcanzamos los objetivos pretendidos en gran medida. No me conformo porque sé que tengo muchas cosas que mejorar cuando vuelva a plantear estas sesiones, pero estoy muy satisfecha con el resultado de la unidad didáctica”. (PSNEDiRo5/02/04)

Manifiesta, asimismo, que la aplicación de este planteamiento de enseñanza no le está resultando fácil porque se podrían establecer varios niveles en cuanto a la utilización del planteamiento comprensivo, lo cual requiere de un proceso de aprendizaje por parte del profesorado. La complejidad que ofrece la aplicación de este planteamiento de enseñanza ha llevado a Rosa a focalizar su atención hacia la organización de la clase y la realización de preguntas con la intención de que el alumnado realizara las tareas de forma comprensiva. Así lo manifiesta en la última reunión de grupo cuando el coordinador la pregunta sobre qué quiere decir cuando ella manifiesta que su prioridad ha estado en hacer las sesiones de la unidad didáctica:

Coordinador. Pero ¿a qué te refieres a qué jueguen o a hacer la sesión?
Porque la sesión se componía de...

Rosa. Que hagan las tareas, que las tengas controladas más o menos, que las organices, el hacer las preguntas. O sea, que yo no estoy en un nivel como veo que está él (Antonio), más profundo, porque lo haya trabajado más, porque esté investigando más. Yo, desde luego no estoy en ese nivel Pero como yo no había trabajado nunca esto, pues para mi llevarlo a cabo. Si todo esto se supone que tenemos, que quiero ser una profesora que mis planteamientos sean todos comprensivos y para llegar allí hacen falta diez pasos, pues yo creo que he llegado al paso 2 ó 3. (PSNERgRo5/03/04)

4.2.1.4. PERCEPCIONES SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO COMO PARTÍCIPE DE UN ENFOQUE COMPRENSIVO

Las manifestaciones que inicialmente realiza Rosa en el diario refiriéndose al alumnado, denotan sensaciones de satisfacción por utilizar un enfoque de enseñanza que piensa le va a permitir atender a sus expectativas y concretamente para los niveles de 3º y 4º de ESO, aunque se muestra cauta ya que acaba de empezar y considera que es necesario observar la evolución del alumnado y su si realmente les va a enriquecer:

“Creo que sí es viable este planteamiento para tercero y cuarto, pero necesito más sesiones para ver la evolución y el provecho del mismo”.
(CALDiRo29/10/03)

Rápidamente comienza a observar comportamientos diferenciados en función de los grupos de clase y en referencia al nivel de implicación cognitiva. Detecta que en algunos grupos los niveles de reflexión y de implicación son bajos, lo que determina que perciba sensaciones diferenciadas de satisfacción o fracaso, haciendo alusión esta última sensación a un grupo concreto de clase:

"Con 4ºD en la primera parte de la sesión no me he sentido muy satisfecha porque los alumnos no reflexionan demasiado sobre la práctica, el nivel de aceptación de las paradas es bajo, los veo poco implicados y poco motivados en estas tareas (1x1, 2x1), hay poca atención y cuesta hacer las tareas". (CALDiRo3/11/03)

"4ºB, este grupo, al menos hoy, lo veo más implicado, están más atentos y más implicados en los juegos, empiezan la clase con más ganas, y recuerdan los ejercicios de las sesiones anteriores". (CALDiRo3/11/03)

"4ºC, aunque son los alumnos de mi tutoría y mi relación con ellos es muy buena, creo que es el grupo más vago, no acaban de hacer solos el calentamiento y hay poca atención, concentración, están poco implicados en la práctica pero sí sacan conclusiones adecuadas tras las preguntas. Pierden mucho tiempo hasta que empezamos la tarea principal". (CALDiRo4/11/03)

Estas percepciones comentadas en las manifestaciones anteriores las va a englobar en función de los grupos de clase, siendo el factor actitudinal un elemento clave en el proceso. Manifiesta que en aquellos grupos en los que observa comportamientos satisfactorios sobre la dinámica del nuevo planteamiento la evolución es adecuada, mientras que el alumnado que muestra niveles más bajos puede tener dificultades para alcanzar los objetivos. Sus percepciones sobre la evolución de uno de los grupos de clase son de fracaso, ya que sus actitudes son poco participativas hacia la implicación que requiere la dinámica del nuevo planteamiento:

"4ºA, B y C: he acabado la sesión nº 3, los ejercicios de 2x2 y 3x3 y me parece, en general, que aunque todavía les cuesta ponerse en marcha hay un gran avance sobre todo en cuanto a que están más implicados en

la práctica y también asimilación de diferentes conceptos. No puedo decir aún si los alumnos/as de menos nivel alcanzan los objetivos de las sesiones pero creo que no". (CALDiRo4/11/03)

"Con el grupo de 4ºD tengo sensación de fracaso. Los alumnos/as están muy desmotivados y, sobre todo, muy desganados". (CALDiRo18/11/03)

Las sensaciones que manifiesta cuando se refiere a una lectura globalizadora de los distintos grupos a los que les imparte sus enseñanzas y aplicándoles este nuevo planteamiento de enseñanza, en cuanto a las expectativas que había establecido refiriéndose tanto a su estado de ánimo como para el alumnado, son de satisfacción. Se fundamenta principalmente en la evolución que observa en el alumnado en la progresión hacia los objetivos establecidos y en el hecho de que cada vez se va sintiendo más cómoda, siendo estas percepciones más satisfactorias a medida que avanza en la unidad didáctica, e incluyendo el tratamiento de contenidos sobre balonmano que recordemos le producía cierta inseguridad por su dominio de dichos contenidos. Observa que el alumnado que va mejor en otras asignaturas también responden mejor a este planteamiento de enseñanza:

"La sensación final de la sesión es que gracias a la progresión de las sesiones los ejercicios de las mismas van avanzando y organizándose mejor". (CALDiRo18/11/03)

"Creo que los grupos que mejor siguen este planteamiento de enseñanza son los que demuestran más rendimiento general en las demás áreas". (CALDiRo19/11/03)

"Creo que la sesión ha salido bien, la participación por los asistentes y no lesionados ha sido alta. Me he sentido cómoda con ellos y han

reflexionado sobre la práctica una vez planteadas las cuestiones”.
(CALDiRo20/11/03)

Percibe diferencias entre los niveles de 3º y 4º de ESO, manifestando que el nivel de tercero se implica más en la práctica de las tareas, pero que es con los alumnos de cuarto con los que percibe que se están implicando más a nivel cognitivo:

“Este grupo de 3º me ha parecido más implicado en la práctica que los grupos de 4º, aunque los conocimientos básicos posiblemente los hayan adquirido mejor éstos.” (CALDiRo22/01/04)

Las últimas manifestaciones que Rosa realiza refiriéndose al alumnado, hacen referencia a una evolución satisfactoria, tanto de los aprendizajes conceptuales y procedimentales que requieren la práctica del deporte en cuestión, como en referencia a las actitudes que participan de dicho juego:

“Me parece que se les ve jugar a balonmano y que disfrutan con el juego”. (CALDiRo2/03/04)

4.2.1.5. EVOLUCIÓN EN LA UTILIZACIÓN DE PREGUNTAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA PROPICIAR LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO

Las manifestaciones que Rosa realiza en referencia a la realización de preguntas y debates como recurso didáctico para favorecer la implicación cognitiva del alumnado, hacen referencia, en un primer momento, a dudas sobre cuándo hacerlas para garantizar una buena participación del alumnado.

Su primer pensamiento tiene que ver con la sensación de que las preguntas van a provocar una interrupción en el ritmo de práctica y dinámica de la clase, desde lo que considera que es el ritmo al que está acostumbrado el alumnado. Por lo que manifiesta que el alumnado está percibiendo que ella les provoca cortes en el ritmo de la clase. Asimismo, expone que las bajas temperaturas podrían ser otro factor que está influyendo en la realización de preguntas, porque necesita detener la práctica para realizarlas y el alumnado se queda frío. El recurso que ha decidido utilizar para evitar estas preocupaciones, hace referencia a realizar las preguntas por escrito y contestándolas el alumnado en momentos que no corresponden con el tiempo de clase, lo que le permite ganar tiempo para el resto de las tareas. Rosa se muestra satisfecha con la decisión adoptada; y cómo experiencia ha concentrado todas las preguntas en el momento del debate resolviendo el alumnado las cuestiones satisfactoriamente. Para atender a estas preocupaciones manifiesta que tiene que realizar algunos ajustes sobre los momentos en los que debe realizar las preguntas y el tiempo que dedica a las sesiones, decidiendo utilizar en alguna ocasión una sesión y media para lo que está diseñado como una sesión:

“Sí, la idea es. ¿en qué momento les hago las preguntas, para que realmente les haga pensar? Porque yo lo que quiero es que piensen y no les corte el rollo, o que yo tenga la sensación de que les estoy cortando el rollo”. (PICRgRo7/10/03).

“Claro, es que también es eso. Hace mucho frío ahora.” (PICRgRo27/10/03).

“En la sesión 2 preparé las cuestiones por escrito ya que intuía que no me daría tiempo a todo por no estar acostumbrados a trabajar así (ellos y yo). Contestaron la mayoría las preguntas al final de la clase o en casa y en la sesión 3 hicimos el debate, pienso que con buen resultado, ya que

llegaron a la solución en la mayoría de los casos. Es posible que alguna sesión la tenga que ampliar y hacer en día y medio para poder hacer las cuestiones durante las tareas también no sólo al final o al principio de la sesión". (PICRgRo29/10/03)

También se puede observar en las primeras manifestaciones que realiza en su diario que tiene ciertas dudas sobre el nivel de implicación cognitiva de algunos alumnos, volviendo a incidir que depende de los grupos, y atribuyendo este hecho a la falta de hábito del alumnado a esta nueva dinámica, pero manifestándose optimista en la evolución:

"Aunque algunos alumnos/as sí reflexionan cuando se plantean las preguntas no son la mayoría y creo que es porque no están acostumbrados a esta forma de trabajar". (PICDiRo29/10/03)

"El grado de implicación de los alumnos/as tanto en la práctica como en los debates no me parece muy elevado, podría ser similar al de clases anteriores con otro planteamiento de enseñanza pero depende bastante del grupo de clase (A, B, C o D) y de los subgrupos. Sí pienso que se implicarán más a medida que se acostumbren a trabajar así ..."
(PICDiRo29/10/03)

"El nivel de atención del alumnado al dar información no es muy alto (también depende del grupo) pero creo que es mayor durante el desarrollo de las tareas". (PICDiRo29/10/03)

Para resolver su preocupación sobre la implicación cognitiva del alumnado, manifiesta que debería comenzar recordando la clase anterior, realizar otro periodo de reflexión en el medio de la clase y al final unas conclusiones. Las dudas que tiene hacen referencia al factor tiempo y desarrollo de las tareas.

“Hay días que depende. Pero vamos, yo creo que lo mejor es hacer un pequeño repasillo al principio, del día anterior, si diera tiempo. Si el juego lo permite porque es importante, también en el medio. Y al final hacer unas conclusiones, pero lo del final, en cuanto toca el timbre, pues imagínate”. (PICRgRo10/11/03)

La evolución que comienza a percibir después de aproximadamente dos semanas de haber comenzado la unidad didáctica es de satisfacción, al considerar que la implicación cognitiva del alumnado durante las preguntas propicia la buena resolución de los problemas que la ejecución práctica conlleva. Esta percepción satisfactoria no la obtiene por igual en todos los grupos, manifestando que le supone mayor cansancio en aquellos grupos que se implican en menor medida:

“ Cuando les planteo las preguntas reflexionan y contestan. A 4ºD le cuesta más que a los otros grupos ponerse en marcha y hay alumnos muy desmotivados, para mí esto supone mayor cansancio”... (PICDiRo11/11/03)

“Tengo que hacerles preguntas. Les pido que se organicen después de una parada para el ataque y la defensa (parece que se les ha olvidado de la sesión anterior aunque el ejercicio era parecido) y tras esta parada se ve más eficacia o acciones más adecuadas. Las preguntas las hago al final y bastantes alumnos contestan correctamente”. (PICDiRo18/11/03)

“Tengo que estar muy encima para que pasen rápidamente de la parada a la práctica. Observan el juego de los otros grupos pero no actúan por conclusiones que saquen al verlos, sólo tras las cuestiones que contestan correctamente (algunos alumnos, los que no contestan parecen estar de acuerdo con los que sí lo hacen)”. (PICDiRo19/11/03)

La vinculación que detecta entre la realización de preguntas y la mejora en la realización de las acciones que la tarea conlleva, queda evidente en las manifestaciones que realiza en el diario:

“Después de la reflexión hay más organización y más toma de decisiones, así como percepción del juego”, (PICDiRo19/11/03)

“Inicialmente hay poca organización pero tras las preguntas y refuerzo de alguna acción aislada mejora la ejecución del ejercicio”. (PICRoDi24/11/03)

“Los alumnos están muy motivados y el grado de atención y participación es alto. Contestan a las preguntas cuando paramos el juego para reflexionar y cambiar de grupos”. (PICDiRo25/11/03)

En función de las percepciones que va obteniendo decide que debe incidir más en las preguntas, así como en el debate final:

“Como decisiones para siguientes sesiones insistir en las preguntas que no he planteado y hacer una conclusión final”. (PICDiRo27/11/03)

A medida que va avanzando en el desarrollo de la unidad didáctica, se va encontrando más cómoda realizando las preguntas, considerando que, realizarlas mientras el alumnado hace las tareas le está dando buenos resultados. Los ejemplos de preguntas que aparecen enunciadas en las sesiones le están ayudando, ya que las toma como referencia inicial, aunque en función de la realización que observa en el alumnado va introduciendo nuevas preguntas. Piensa que el alumnado se irá acostumbrando progresivamente a esta nueva dinámica. Así lo manifiesta en la entrevista del mes de diciembre:

Coordinador) Con relación a las preguntas ¿qué tal? ¿cómo te sientes al hacerles las preguntas?

Rosa) Bien, bien, yo me siento bien, lo que pasa es que ellos... Lo que pasa es que hay veces como que quieren jugar, sobre todo algunos pues no piensan en ellas, pero creo que bien, que ya irá dejando su poso.

Co) ¿cuándo las haces?

Ro) en esta última sesión he ido haciéndolas en el medio, y he intentado al final, recapitular un poquito. A medida que va avanzando las sesiones, yo voy llevando más el ritmo que parece que se pretendía de toda la unidad, porque yo también voy acostumbrándome a la unidad y a las sesiones, claro.

Co) ¿te sirven de referencia las que aparecen en cada sesión?

Ro) ¿Las preguntas? Sí, me ayudan, me ayudan mucho, porque sino sería mucho trabajo, porque para sentarme y ponerme a pensarlas, a lo mejor ni se me habían ocurrido.

Co) ¿Hay alguna evolución de tirar de las que aparecen, o más de lo que surge en la clase? ¿cómo va eso?

Ro) No, yo tiro de las que aparecen. Lo que pasa es que si luego en la clase surgen algunas, pues a lo mejor alguna opción, pues yo paro y les pregunto también. Por ejemplo con el tema de los pases, de pasar cuando tienes un defensor encima, o con el tema de pivotar, y todo esto, pues a lo mejor no aparece en las preguntas de la sesión, pues bueno,

pues paro y les explico las opciones que tienen. Que bien, que estoy a gusto, que me parece que los chicos avanzan. (PICEnRo12/12/03)

En referencia al alumnado, percibe que las preguntas les están ayudando más a las alumnas al permitirles conocer cómo se tienen que mover durante las actividades:

Coordinador. ¿Qué tal lo aceptan ellos? El tema de las preguntas.

Rosa. Yo creo que bien. Hay de todo, hay quien, venga que queremos jugar, hay chicas que les viene, sobre todo son las chicas, las que menos saben, en general, que les viene muy bien, porque son pistas que les das y llegan y se mueven por el campo, a lo mejor no anotan pero se mueven, se las ve que tienen intención, porque es que antes es que no había intención, es lo que les digo a ellos, "es que tenemos que jugar con intención", y antes no la había, y claro técnicamente como van a mejorar, es que en siete sesiones no pueden mejorar, pero sí mejoran muchas cosas en cuanto a intención, sí veo que han evolucionado. (PICEnRo12/12/03)

La percepción de satisfacción sobre la implicación cognitiva del alumnado y su aplicación a la resolución de los problemas que la práctica genera, queda ratificada en las últimas manifestaciones que realiza en su diario, así como la utilización de este recurso didáctico como medio para ayudar al alumnado a conocer el sentido del juego:

"Tras las preguntas que les hago mejora la defensa (se acuerdan de los principios) y también el ataque (algunos utilizan ciclo de pasos, desmarque, finta, etc.) No aprovechan la superioridad numérica. Debo

insistir en ello en la próxima sesión ya que no me da tiempo a la puesta en común". (PICDiRo13/01/04)

"En el primer juego algunos contestan a las preguntas y toman conciencia de ellas al reanudar la práctica". (PICDiRo15/01/04)

"Responden bien a las preguntas sobre el rebote, ayudas, utilidad de usar espacios determinados para el tiro y ocupación de más espacio casi siempre después de practicar y tras una actuación ver diferentes soluciones (p e. Un jugador solo frente al aro y no tira, hace un pase, si paras el juego y preguntas las opciones que tenía se da cuenta.)"
(PICDiRo15/01/04)

"Les cuesta mucho llegar a soluciones del 1 x 1 y hay que estar muy encima y hacerles muchas preguntas y/o sugerencias".
(PICDiRo27/01/04)

"Los equipos que entran a jugar después de observar se organizan mejor y después de hacerles preguntas en cuanto a los principios estratégicos también". (PICDiRo5/02/04)

Un ejemplo de cómo ha utilizado las preguntas con el alumnado se puede observar en la siguiente transcripción de la sesión nº 7 de balonmano, en donde se hace referencia a una situación 2x1 guiando al alumnado hacia el procedimiento táctico "pasar y cortar". Se establece un diálogo guiado entre la profesora y un grupo de alumnos. Rosa reflexiona con el alumnado sobre las acciones y decisiones que han estado realizando durante el transcurso de la tarea, e intentando descubran la acción táctica "pasar y cortar". Al observar Rosa que mediante el encadenamiento de preguntas-respuestas no lo

consigue, decide e invita al alumnado que retorne la práctica con la intención de trabajar dicho objetivo, resolviéndolo una alumna de forma casi inmediata:

En un grupo realiza un feedback interrogativo en una tarea de juego 2x1.

profesora. ¿Soluciones que habéis encontrado los dos que estabais atacando?

alumno. uno que vaya a marcarle y el otro que se desmarque

p. Bien. Unos que se desmarque, vale. Antes me habéis dicho las fintas ¿alguna cosa más?

a. Que uno se mueva y deje huecos libres.

p. ¿Habéis hecho alguno, cuando el defensor viene hacia mí le paso el balón al otro?.

a. Sí

p. Y el defensor qué ha hecho ¿se ha ido con él?

a. Sí

p. ¿Y te la ha devuelto?

a. No, ha tirado

p. ¿Ha tirado con el defensor encima?

a. No, no. Yo he pasado. viene el defensor a mí y le he pasado.

p. Y ella tira porque el defensor no ha llegado. ¿y si el defensor llega?

a. Pues se la vuelve a pasar.

a. O intento hacer unos pasos y meterme por el medio, o en salto.

p. Es decir, ¿intentas ir hacia la portería?

a. Sí. Si no se la puedo pasar a mi compañero porque me cubre el defensa.

p. Bien. Una finta ya lo hemos dicho. Pero intentaba que me dijerais que cuando yo le paso el balón a un compañero y yo me desmarco y voy hacia la portería, a veces hay esa ocasión. ¿Sí o no?

a. No.

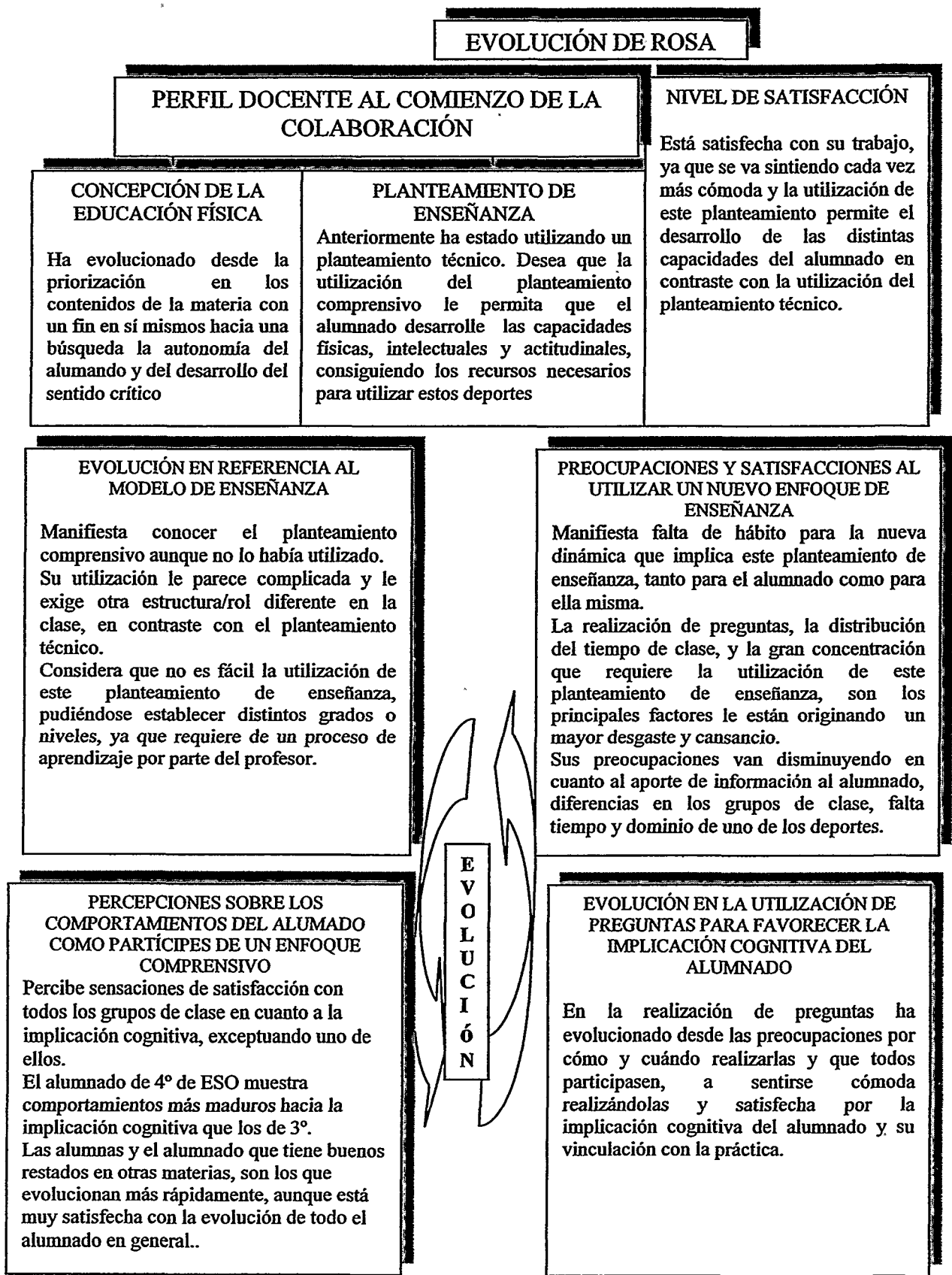
p. ¿No? pues probarlo. Eso se llama "pasa y vete". Venga.

Cuando se reanuda la práctica en la situación 2x1, una de las alumnas descubre la posibilidad de “pasa y vete”

En la última reunión de grupo realizada en el mes de marzo, y como síntesis de sus reflexiones sobre la realización de preguntas al alumnado, manifiesta que una vez terminada la unidad didáctica ajustaría ciertos aspectos con una intención de mejora. Hace referencia a dedicarle menos tiempo a hacer preguntas (recordemos que sus manifestaciones anteriores hacían referencia a incidir más en las preguntas, esta decisión puede estar provocada por otros aspectos como son la incidencia en la distribución del tiempo de la sesión, ajustar más el tipo de preguntas, etc.), utilizar las preguntas para reclamar la atención del alumnado aparentemente disperso, preguntar más a los que menos saben y menos a los que más saben, procurando que participen todos de las reflexiones, utilizar más preguntas en función de las respuestas del alumnado y adecuándolas más a las diversas situaciones, procurando no dar ella la respuesta en algunos momentos.

“Eso es lo que decíamos antes también, de que de eso te das cuenta, y yo ya he acabado la unidad didáctica. Si ahora hiciera otra, supongo que dedicaría menos tiempo a las preguntas, preguntaría a los que no están atentos, o a los que no saben, intentaría que no contestaran siempre los mismos. En el sentido de ser capaz de desarrollar más preguntas yo sola. Saber si realmente son las adecuadas, si no les estás dando la respuesta” (PICPgEnRo5/03/04)

Podríamos definir esta evolución como un proceso encaminado hacia una mayor autonomía de la profesora en cuanto al tipo y dinamismo de las preguntas, momento de realización, idoneidad y nivel participación del alumnado en estos momentos de intervención propiciando la construcción cognitiva del por qué y para qué del juego en equipo.



4.2.2. EVOLUCIÓN DE MARTA

4.2.2.1. PERFIL DOCENTE DE MARTA Y DEL CENTRO EN EL QUE IMPARTE SUS ENSEÑANZAS

El Centro en el que actualmente está desarrollando Marta su función docente, está situado en el Distrito Centro del municipio de Madrid. Es un centro con, aproximadamente, 1.500 alumnos y cuenta con suficientes instalaciones, ya que dispone de dos pabellones cubiertos y otros espacios al aire libre, así como con el material suficiente para el desarrollo de las habituales actividades de Educación Física.

Una característica a destacar de este Centro educativo, ya que incide directamente en el clima de la clase de la materia de Educación Física, es el hecho de tener un club deportivo de baloncesto de alto rendimiento, participando un alto porcentaje del alumnado en la escuela de dicho club.

Marta tiene plaza definitiva en este centro desde hace ocho años y su vinculación con la vida académica se puede considerar de plena integración, organizando y participando en diversas actividades complementarias y extraescolares.

La concepción que tiene Marta sobre la Educación Física hace referencia a dos de los contenidos que forman parte del Currículo de la materia y con una orientación hacia la obtención de recursos para su utilización durante el tiempo libre:

“La educación física para mí es un área del curriculum que permite a los alumnos desarrollarse mejorando su condición física, de una forma consciente, y a veces jugada. Que además permite que los alumnos se

acerquen a los diferentes deportes aprendiendo las nociones básicas que les permiten jugar, divertirse y escoger para su tiempo de ocio aquella que más se ajuste a su personalidad y condiciones". (En27/X/03).

La evolución que manifiesta a los dieciocho años de estar ejerciendo como profesional de la enseñanza de esta materia del Currículo, es de una mayor preocupación por la búsqueda de la comprensión del alumnado y por la adquisición de hábitos hacia la actividad física:

"Tengo más paciencia y más recursos para adaptarme a las exigencias de un grupo o de un alumno y ahora me importa mucho más que los alumnos lleguen a comprender qué es lo que hacen y por qué lo hacen y a necesitar la actividad física como un hábito en su vida cotidiana". (En27/X/03).

En principio, esta afirmación de su interés por el hecho de que el alumnado comprenda el porqué de las actividades en las clases de Educación Física permite anticipar una posible buena disposición hacia los modelos comprensivos.

En referencia a los contenidos específicos sobre los deportes de invasión objeto de esta investigación, manifiesta que sus intenciones para el alumnado son la práctica de éstos con la motivación suficiente para que puedan rendir al máximo y con una perspectiva de disfrute:

"Cuando utilizo los deportes de invasión pretendo que consigan disfrutar de la faceta de este deporte, que los alumnos estén motivados para exigirse a sí mismos, por las necesidades de rendimiento para el equipo, el máximo esfuerzo." (En27/X/03)

Se puede observar en las manifestaciones de Marta que hay una inquietud por la búsqueda del máximo rendimiento del alumnado, esta pretensión que le pide al alumnado también se la exige a ella misma como profesora, lo que le hace manifestar que su grado de satisfacción con la labor docente esté en un nivel medio-alto:

"Con respecto a mi trabajo tengo un grado de satisfacción medio-alto ya que me exijo mucho a mi misma y a largo plazo me merece la pena." (En27/X/03).

Los motivos que Marta aduce para participar en esta investigación son su amistad con el coordinador y su inquietud por seguir enriqueciéndose como profesora:

"He decidido participar en esto por el gran aprecio que tengo hacia Mario y la confianza y seguridad que me da compartir con él una experiencia docente enriquecedora para ambos." (En27/X/03).

Respecto al objeto de la investigación, la profesora pone de manifiesto, que anteriormente ya había utilizado en alguna medida un enfoque comprensivo, aunque sin haberse planteado las preguntas con antelación:

"lo había utilizado poco, no de forma pura sino mezclando parte de búsqueda parte de instrucción directa. Nunca había programado las preguntas de cada tarea." (En27/X/03)

En esta entrevista inicial hace una manifestación, en referencia a la utilización del planteamiento comprensivo, que nos puede ayudar a interpretar algunas de las afirmaciones que irá realizando en el desarrollo de la investigación. Se refiere Marta a la ausencia de utilización de preguntas cuando imparte sesiones

sobre habilidades gimnásticas, entre otros motivos, por el temor a que, inducidos por el reto que plantea la propia pregunta, no realicen las acciones correctas y, en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados se puedan producir lesiones inoportunas:

“No la utilizo cuando pretendo enseñarles habilidades gimnásticas porque me da miedo que investigando se hagan daño y que no lleguen a adivinar las respuestas. (En27/XJ03)

Las creencias que observamos en Marta al considerar que la utilización de un enfoque comprensivo de enseñanza conlleva un menor control de la clase por parte del profesor o profesora, lo que a su vez puede repercutir en un mayor número de accidentes en el alumnado, sobre todo al trabajar las habilidades gimnásticas, consideramos que es una creencia que está bastante extendida entre el profesorado de Educación Física. La posibilidad de utilizar las preguntas antes y/o después de la ejecución y con la intención de reflexionar sobre los principios de dichas habilidades –desplazamiento del centro de gravedad, amplitud de la base de sustentación, posición y movimientos de la cabeza y su repercusión, capacidad de impulso y de qué depende, cómo y por qué debemos utilizar las ayudas,...-, son algunas de las posibilidades que ofrece este enfoque de la enseñanza para ayudar al alumnado a construir sus conocimiento y darle sentido y significado a la ejecución. Consideramos que un mayor conocimiento del enfoque comprensivo ayudaría, al profesorado que piensa que sólo tiene aplicación para determinados contenidos, a cambiar dichas creencias.

4.2.2.2. EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE MARTA EN REFERENCIA AL MODELO COMPRENSIVO.

En la reunión del día 27 de octubre y sobre la base de las respuestas de Marta a las preguntas del coordinador sobre el planteamiento comprensivo, y con la intención de conocer si les preocupaba algún aspecto del mismo, en su caso no se detectó duda o preocupación:

Coordinador) Planteamiento de enseñanza comprensivo ¿Alguna idea, alguna duda sobre lo que es el planteamiento de enseñanza comprensivo?

Marta) Pues yo no.

Coordinador) Que hay que partir de una situación de juego, ¿no?. Dar prioridad a la táctica.

Marta) ¿Quitando que haya algo aquí (en la documentación aportada) que yo no sepa? (PMCRgMa27/10/03)

La valoración que realiza sobre cómo se siente al aplicar este planteamiento de enseñanza al inicio de la investigación es de satisfacción, ya que se propicia el enfoque educativo de la materia y la implicación cognitiva que conlleva:

"Me siento bien aplicando este modelo de enseñanza porque la forma de plantear las tareas ya era habitual para mí. Me parece interesante el esfuerzo de reflexionar sobre los objetivos de cada juego y las preguntas que debo de hacer para provocar en el alumno la duda y la búsqueda de respuesta. Fundamentalmente creo que este modelo de enseñanza

favorece el enfoque educativo del alumno como persona".
(PMCDiMa27/10/03)

Las manifestaciones que expresa Marta sobre el planteamiento comprensivo, hacen referencia a que es el más adecuado para utilizarlo en la materia de Educación Física, diferenciándolo del que se utilizaría si el ámbito fuese el entrenamiento e incluyendo, en este último, el de las categorías inferiores:

"...realmente esta es la forma (refiriéndose al planteamiento comprensivo) ideal de ponerlo en práctica cara a la Educación Física, no cara al entrenamiento o de los niños que van a la liga".
(PMCRgMa/10/11/03).

Esta afirmación de Marta, en la que se puede apreciar su convencimiento sobre la utilización del planteamiento comprensivo desde la materia de Educación Física, pero en la que también se aprecia una diferenciación relativa a su utilización con niños que participan en ligas federadas "de los niños que van a la liga", aunque estén en las clases de Educación Física, podría estar influenciada por el hecho de ser la realidad que está percibiendo en su Centro.

En el siguiente comentario de Marta, y perteneciente a la misma reunión de grupo, se puede observar que está aplicando el planteamiento de enseñanza comprensivo en estos momentos por el diseño de las unidades didácticas que se ha realizado para esta investigación:

"Vamos a ver ¿por qué lo ponemos en práctica tal y cómo? Mario, porque nos has dado unas unidades superdiseñadas y entonces..."
(PMCRgMa/10/11/03).

Sus conocimientos previos sobre este planteamiento de enseñanza los ha adquirido de forma autónoma, ya que la única referencia que hace al respecto son sus estudios de Educación Física, y concretamente a cómo le enseñaron la asignatura de baloncesto cuando estaba cursando los estudios de Educación Física, manifestando que utilizaron un planteamiento analítico:

“Yo creo que a mí, desde luego no me lo enseñaron así, está claro que no me lo enseñaron así, pero tampoco me enseñaron así el voleibol, me lo enseñaron todavía de una manera más analítica”,
(PMCEnMa10/12/03)

Atendiendo a las manifestaciones que Marta ha realizado, en donde no ha aportado reflexiones que denotasen dudas o preocupaciones sobre las características del enfoque comprensivo de enseñanza, sobre las características del mismo o principios de los que participa, pero sí se han detectado algunas manifestaciones que indican lagunas en su conocimiento y en cuanto a su posicionamiento sobre el enfoque comprensivo. No nos queda claro cómo lo ha utilizado anteriormente, por qué en función de unos contenidos u otros, por qué para el alumnado que “va a la liga” no lo considera oportuno,... siendo sus respuestas indicativas de unas creencias preconcebidas y que no han evolucionado en un sentido enriquecedor sobre la fundamentación del enfoque comprensivo. Sus manifestaciones no denotan preocupación sobre cómo aplicar este planteamiento de enseñanza, se muestra satisfecha con la unidad didáctica como herramienta de aplicación, así como con los pensamientos y creencias que posee sobre la utilización del mismo en el ámbito educativo. Sus preocupaciones se dirigen hacia otras categorías que pasaremos a analizar a continuación y que, asimismo, nos ayudaran a comprender mejor la situación de Marta.

4.2.2.3. EVOLUCIÓN DE LAS PREOCUPACIONES Y SATISFACCIONES AL UTILIZAR UN NUEVO ENFOQUE DE ENSEÑANZA.

Las anteriores manifestaciones de Marta que denotaban pleno convencimiento y seguridad en sí misma al referirse al planteamiento de enseñanza comprensivo, así como que ya lo había utilizado en alguna medida, se transforman en sensaciones de preocupación, ansiedad y cierta inseguridad como todo cambio orientado hacia una innovación suele generar. Se puede observar en las primeras manifestaciones que realiza Marta en el diario, al referirse a la aplicación de este planteamiento de enseñanza, que expresa falta de tiempo durante el desarrollo de la sesión lo que le ha impedido la posibilidad de realizar preguntas al alumnado, y esa sensación de agobio le hace sentirse mal, así como el cambio que le ha provocado en su rol como profesora y motivado por lo que ella denomina "no deber interferir en la tarea", percibiendo sensación de aislamiento. Parece ser que una cosa es compartir desde una perspectiva teórica un planteamiento de enseñanza y otra tratar de innovar poniéndolo en práctica. La creencia de que el enfoque comprensivo es "ideal" para las clases de Educación Física contribuye a vencer barreras iniciales, pero no parece ser suficiente

En efecto, como se puede apreciar en las manifestaciones de Marta que reproducimos a continuación, la buena disposición inicial hacia este enfoque no es suficiente y se precisa de una adecuada programación y "entrenamiento" en su utilización para ir superando las dificultades que plantea:

"Me ha faltado tiempo para todo y he dejado las preguntas para el próximo día, he tenido que acelerarlo todo y creo que no he conseguido nada aparte de sentirme mal". (PSNEDiMa28/10/03)

“Me siento un poco aislada como si fuera observadora de algo que no tiene nada que ver conmigo. Encuentro un trato muy frío con los alumnos al no deber de interferir con su tarea”. (PSNEDiMa29/10/03)

Después de algo más de un mes de estar aplicando la Unidad Didáctica de baloncesto, su opinión sobre la aplicación del planteamiento de enseñanza hace referencia a dudas y preocupación, y fundamentándolo en las percepciones que puedan estar teniendo los alumnos:

“La percepción mía como profesora, si resulta que luego una clase, imagínate, resulta que a todos los alumnos les ha parecido una estupidez, si dicen que lo que querían era jugar directamente, o si a lo mejor dicen que ha estado fenomenal, pues nos hemos dado cuenta que poquito a poco...”. (PSNERgMa1/12/03)

Vinculando dicha percepción a la inseguridad que le produce su dominio de los contenidos del juego del baloncesto, y a la percepción de que algunos alumnos saben más que ella sobre dicho juego:

“Creo que he conseguido tener claro que “estoy poco preparada” para dar Baloncesto y más de esta manera donde los alumnos a veces descubren cosas que tú no sabes”. (PSNEDiMa5/12/03)

La percepción de la necesidad de mayor conocimiento del deporte concreto aparece en más casos de esta investigación. El profesorado piensa que el enfoque comprensivo les exige más conocimiento disciplinar y también más conocimiento didáctico del contenido, al igual que podemos apreciar en Marta.

La percepción que Marta manifiesta de sí misma como agente de un nuevo enfoque de enseñanza, hace referencia al sentido de utilidad que le está

aportando, percibiendo que le está ayudando en los conocimientos que anteriormente hemos comentado, disciplinar y didáctico del contenido. En la siguiente manifestación realizada en la entrevista personal del 10 de diciembre se puede observar dicha manifestación:

“estoy aprendiendo muchísimo y no solamente de este tipo de enseñanza, sino también de baloncesto, o sea que con este tipo de trabajo te ayuda a aprender a ti también.” (PSNÉEnMa10/12/03)

En las siguientes manifestaciones de la entrevista del mes de diciembre, hace hincapié en que ha necesitado conocer los aspectos tácticos de los deportes, conocimientos que no poseía y que no había necesitado para impartir estos deportes anteriormente, así como su cambio de rol dentro de la clase. Percibe que estos cambios y los aprendizajes que está detectando en el alumnado, le están permitiendo evolucionar hacia sensaciones de satisfacción:

Coordinador: ¿Y de baloncesto cómo andabas?

Marta. “No era mi deporte favorito, pero tenía conocimientos suficientes para dar clase, lo que pasa es que me he dado cuenta de que no sabría dar clase en el trabajo en equipo, específicamente para baloncesto, y sí aplicar cosas que aplico generalmente a cualquier otro deporte. No sabía aspectos tácticos,... que lo ha enseñando la propia información que yo me tuve que buscar, porque me he sentido poco preparada en algunos aspectos”.

Coordinador: Llevas dos meses con esto ¿no?. Desde tu punto de vista, cuéntame lo que tú has podido sentir, evoluciones...

Marta. "Hombre, yo desde luego, me siento mucho mejor. O sea, eso es una cosa clarísima, de estar con una sensación. A mí me gustaba mucho meterme entre los alumnos cuando les explicaba algo, me metía yo muchas veces, para sustituir a uno que les faltaba, para tal, ahora procuro no hacerlo, me cuesta trabajo, pero procuro no hacerlo,... que me sentía tensa. Ahora estoy en el mismo sitio y me siento mejor. No sé, claro, si voy viendo que evoluciona, que sale, que va hacia delante y que los alumnos evolucionan un poquito, algunos no, pero casi todos. Yo me siento mejor. Me siento, pues, también, como que he aprendido mucho, pues siento que también a mí me ha merecido la pena, y que domino mejor la situación cuando surge algo. Entonces, la conclusión es que me siento mejor. Que me ha merecido la pena, vamos".
(PSNEEnMa10/12/03)

En esta manifestación de Marta se puede observar las posibilidades que ofrece la investigación colaborativa, y en nuestro caso concreto la innovación colaborativa, sobre las posibilidades de desarrollo profesional. Sus manifestaciones denotan reflexión sobre las acciones y decisiones que toma sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, decisiones y reflexiones que traslada y comparte en las reuniones y a través de los distintos instrumentos utilizados.

Al preguntarle por lo que percibe al impartir el planteamiento comprensivo en contraste con uno técnico, no manifiesta de forma clara cual es su evolución. Hace referencia a cómo lo aplicaba y no aporta demasiada claridad, asimismo, sobre cómo propicia la comprensión del alumnado. Se podría interpretar que sí utilizaba los juegos como recurso metodológico, pero sin un procedimiento intencional claro por su parte de propiciar la comprensión del alumnado:

Coordinador: ¿Y la forma de enseñarlo? Contrastando este planteamiento con otro más técnico.

Marta. "Yo es que, la verdad que los deportes de equipo, claro, yo lo planteaba con este tipo de trabajo, pero no tan medido ni tan metódico, o sea, no me apuntaba las preguntas, a lo mejor no me surgían tantas, tú te crees que preguntas pero como no te las has apuntado y no has pensado lo que tenías que preguntar, te surgen menos, puede ser, quizás les daba más soluciones que preguntas. Pero planteaba la situación. Por ejemplo con voleibol cuesta mucho trabajo hacerlo porque el ejercicio técnico del dominio de balón en Voleibol es muy poco natural, entonces para jugar mínimamente y divertirse tienes que dominar un poquitín la técnica. Entonces, es difícil, pero con Balonmano, Baloncesto, e incluso con fútbol," (PSNEEnMa10/12/03)

En realidad, y a través de las preguntas que el coordinador le va realizando con la intención de conocer sus pensamientos y creencias sobre este enfoque de enseñanza y las preocupaciones o satisfacciones que pueda ir percibiendo, parece estarle costando reconocer que no tenía tan claro (como parecía al principio) lo que supone aplicar un enfoque comprensivo, pero sí va desgranando pensamientos que marcan una evolución. Esta evolución se pone de manifiesto en varias intervenciones en las que hace referencia a dificultades, progresos,...

En las siguientes manifestaciones que aparecen en su diario y que corresponden también al mes de diciembre, se observan percepciones de cansancio y de satisfacción porque detecta que el alumnado se empieza a divertir y que el planteamiento es adecuado:

"Te escribo esto en casa después de una mañana agotadora que se ha compensado con los tres trabajos que he corregido de 3º A. Te copio

algunas cosas literalmente y comprenderás que bien me siento. "Las clases nos han servido para poder razonar los movimientos en ataque y defensa y aplicarlos". "Es interesante ver lo que haces de forma cotidiana (jugadores de Baloncesto) con una cierta distancia porque tienes unos criterios para ganar" "He aprendido compañerismo". "He conocido mejor a mis compañeros y he conseguido comprender a los compañeros que no juegan bien." ... te garantizo que este método es bueno! Creo que empiezan a divertirse" (PSNEDiMa15/12/03)

Sin duda, los propios alumnos han captado algunos de los puntos fuertes de este enfoque comprensivo de la iniciación deportiva. En este contexto, marcado por una gran tradición en Baloncesto, es aun más importante referir estos avances, ya que puede ser un enfoque valioso para todos con independencia de sus conocimientos previos. Además, el alumnado más aventajado puede contribuir de diferentes maneras y colaborar incluso con el profesor o profesora para superar ciertas dificultades.

En este sentido, Marta ha encontrado una solución a su falta de conocimientos de la disciplina. Sus principales preocupaciones al impartir este planteamiento de enseñanza las centra en el dominio de contenidos, laguna que ella ha subsanado con la ayuda de los alumnos que sí los dominaban. Así lo manifiesta en la última reunión del mes de marzo:

"A mí me ha preocupado, en el baloncesto, más que en el balonmano, encontrarme situaciones que están por encima de mi comprensión. Encontrarme situaciones de planteamiento de juego, de estrategias, que esté por encima de lo que yo soy capaz de controlar. Lo he arreglado muy bien, lo he arreglado con una humildad tremenda "contesta tú que yo no lo sé" (refiriéndose a que contestase un alumno que sabe de baloncesto)". (PSNERgMa5/03/04)

En el diálogo extraído de la reunión del cinco de marzo, se puede observar que su percepción es la de no haber evolucionado demasiado. Marta parte de sus declaraciones en las que comentaba que ella ya utilizaba este enfoque de enseñanza, la evolución la percibe al no tener que recurrir constantemente a las preguntas que aparecen en las sesiones, así como en su percepción de satisfacción en cuanto al rol que ha tenido que asumir en la clase y por percibir que va cumpliendo con los objetivos.:

Marta) *"Pues yo, con respecto al planteamiento, no me siento muy cambiada porque yo, sin ponerle tanto nombre, ni tanto tecnicismo, sí lo hacía así y tampoco me había escrito las preguntas anteriormente, que al principio me chocaba un poco, y verdaderamente te sueltas cuando decides no preguntar lo que está escrito, sino lo que surge".*

Coordinador) ¿Por qué te encuentras ahora más a gusto?

Marta) *"Porque lo llevas a cabo y van saliendo cosas y entonces disfrutas que van saliendo las cosas aunque tú no estés ahí en el medio. Que no es necesario que tú estés ahí en el medio, que no es que yo creyese que fuera necesario, sino que a mí me gustaba meterme".*

Coordinador) O sea, que tú papel en la clase ha cambiado.

Marta) *"Ha cambiado de ser una más dentro del grupo, cuando yo hacía este tipo de didáctica, y ahora estar más fuera. Que ya te digo que a mí me ha costado mucho trabajo salirme tanto, en ese sentido. Aunque luego entras y preguntas, tú participas, o sea, yo me daba cuenta de... Pero que me siento a gusto, al principio no me gustaba esa sensación".*
(PSNERgMa5/03/04)

Consideramos que la evolución detectada en Marta está basada solamente en las reflexiones que realiza sobre su propia práctica y en las realizadas en las reuniones y entrevistas. Observamos que sus pensamientos y creencias previas están muy arraigadas por la formación que ha recibido y el deporte practicado, haciéndose necesario, asimismo, fundamentar en mayor medida el marco conceptual de este enfoque de enseñanza para así poder profundizar en las propias reflexiones sobre los acontecimientos que tienen lugar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2.2.4. PERCEPCIONES SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO COMO PARTICIPES DE UN ENFOQUE COMPRENSIVO.

Al comienzo de la implementación del enfoque comprensivo, Marta detecta falta de colaboración en algunos alumnos, básicamente en referencia a la actitud que observa, colaborando solamente los que disponen de una buena técnica y no implicándose el resto de alumnos. Sin duda, las innovaciones suponen cambios que no sólo afectan al profesorado, sino a los protagonistas del aprendizaje que también tienen unos hábitos de práctica y adquiridos y una manera de entender el papel que debe jugar el profesor o profesora.

En los comentarios que se exponen a continuación, se ponen de manifiesto las primeras dificultades de la implementación del enfoque respecto al papel del alumnado:

*“¿Qué pasa cuando una persona del grupo no quiere hacer lo que ya sabe que tiene que hacer y el resto del grupo la den por perdida?”
(CALDiMa30/10/03)*

“Los que controlan la técnica del bote se lo están pasando fenomenal; los que no, no se fijan en nada y les da igual hacerlo mal, no buscan

soluciones cuando están practicando, les he sentado y han conseguido buscar soluciones verbalmente pero no se dan por aludidos".
(CALDiMa03/11/03)

Durante las siguientes sesiones, Marta continúa percibiendo comportamientos poco colaboradores por parte del alumnado, expresando ciertas dudas sobre cuál es el motivo de tales comportamientos. Estas dudas se refieren a si el motivo es consecuencia de cómo explica ella las tareas o si es un problema de actitud motivado por no comprender las intenciones que ella está transmitiendo en las clases. Decide cambiar el procedimiento para comentar el desarrollo de las tareas, ejemplificando la organización y colocando físicamente al alumnado según los requisitos de las mismas:

"No sé si no quieren escuchar, si no entienden, o si yo lo explico muy mal pero no contestan prácticamente y no han sido capaces de llevar a cabo el ejercicio. Para el próximo grupo voy a explicarlo colocando a los chavales como ejemplo. Sensación de que pierde sentido y razón todo lo que se ha hablado al principio y de que tampoco reaccionan en el juego".
(CALDiMa17/11/03)

Las dudas que pone de manifiesto Marta no hacen sino confirmar que, a pesar de sus creencias y pensamientos al comenzar este trabajo, la aplicación del enfoque comprensivo es una novedad para ella y que la buena predisposición y el hecho de compartir la "filosofía" ayudan pero que se requieren acciones formativas.

En la siguiente manifestación, Marta percibe que el alumnado no está participando de la nueva dinámica de las sesiones, percibiendo que se están cansando de la misma. Estas percepciones que observa en el alumnado le están influyendo a ella sobre la viabilidad del planteamiento de enseñanza,

comentando que está descuidando a aquellos alumnos que disponen de un nivel técnico mayor:

“Los chavales se me están empezando a cansar y yo me estoy enfadando pero no sé si estoy siendo justa. El que ya sabe y coordina muy bien necesita hacer juegos que le permitan poner en practica la técnica a su nivel porque si no pierde el tiempo”. (CALDiMa19/11/03)

En las siguientes manifestaciones, Marta percibe que el alumnado está muy diferenciado por niveles de destrezas, observando que aquellos que disponen de un nivel más alto están imprimiendo un ritmo en las clases que no pueden seguir los alumnos que no disponen de dicho nivel, por lo que percibe agobio en estos alumnos:

“Si todos se enteran se corta el juego y practican menos, con lo cual, corrigen menos errores porque no les da lugar a automatizar gestos técnicos indispensables para no cometerlos”. (CALDiMa25/11/03)

“En esta clase yo aprecio agobio y necesito que la gente que esta agobiada se relaje. Creo que este agobio es debido a la presión que ejercen los que dominan el balón ya que les dan un ritmo al juego que no pueden seguir”. (CALDiMa26/11/03)

El enfoque comprensivo permite, desde su fundamentación, y así lo hemos podido comprobar en nuestra propia experiencia y en casos de otros profesores y profesoras, un tratamiento de la diversidad del alumnado en condiciones factibles de atender a las características de cada alumno y alumna, básicamente por el diseño y tipo de tareas y por el papel que asume el profesorado, e incluso, contrastándolo con un enfoque técnico, podemos afirmar que en mayor medida ya que el alumnado no necesita “copiar” un modelo

preestablecido sino que tiene mayor libertad para realizarlo según su propio nivel de habilidad. La dificultad estaría en cómo le aportamos los procedimientos necesarios para que encuentren sentido y significado a lo que están haciendo y en colaboración con sus compañeros y compañeras.

En el caso de Marta, se está encontrando con niveles muy diferenciados, en donde algunos alumnos se consideran expertos en el Baloncesto y otros alumnos y alumnas presentan niveles muy bajos. A estos niveles de juego tan diferenciados hay que sumarle un parecido nivel de heterogeneidad en cuanto a las actitudes que están mostrando.

No obstante, de forma progresiva, la percepción y comportamiento del alumnado va evolucionando hacia formas de mayor implicación, con una actitud de mayor colaboración. Si embargo, esta evolución no afecta por igual a todos los grupos. En efecto, Marta señala que la evolución que percibe en el alumnado se va diferenciando en función de los grupos de clase, con percepciones de mejora en el nivel de atención en algunos grupos, cooperación, comprensión y atención en otros, y mínima actitud cooperativa en algún grupo:

“Este grupo (3ºG) había avanzado bastante con respecto al pasotismo y pasividad del principio. Han estado atentos a la explicación pero poco activos en la práctica” (CALDiMa15/01/04)

“Mucha cooperación grupo (3ºA) que funciona con bastante fluidez porque entienden y escuchan los objetivos, contestan a las preguntas y aplican soluciones.” (CALDiMa16/01/04)

"Con esta clase (3ºB) no he conseguido todavía conectar ni formar espíritu de equipo no hay manera de conseguir que los que juegan muy bien compartan el juego con sus compañeros". (CALDiMa10/02/04)

En el caso de Marta, al encontrarse en un centro en donde una parte importante del alumnado asiste a la escuela deportiva de alto rendimiento de Baloncesto, se ha puesto de manifiesto en mayor medida la necesidad de un buen conocimiento disciplinar y conocimiento didáctico del contenido, ya que el alumnado ha mostrado unos niveles muy heterogéneos. Esta dificultad, en referencia al alumnado, la hemos podido observar en la investigación realizada para el DEA, en donde algún alumno mostró esa misma actitud y, asimismo, un alto nivel de conocimiento del deporte, requiriendo por nuestra parte un tratamiento diferenciado en relación al resto de componentes de la clase. Los conocimientos previos con los que llegan a la clase de Educación Física, sobre todo cuando se trata del mismo deporte que están practicando en el club, les predisponen fuertemente hacia lo que ellos consideran como sabido, llegando en ocasiones a situaciones tensas y siendo necesario disponer de un buen repertorio de recursos didácticos y sobre el deporte para poder conseguir los cambios deseados en dichos alumnos.

4.2.2.5. EVOLUCIÓN EN LA UTILIZACIÓN DE PREGUNTAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA PROPICIAR LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO.

Las primeras manifestaciones de Marta, refiriéndose a la realización de preguntas para favorecer la implicación cognitiva del alumnado, hacen referencia a cierta inclinación por aportar las respuestas al alumnado, percibir que éstos no las están aceptando de forma satisfactoria, y que sólo intervienen aquellos que ella considera que menos las necesitarán. Sobre estas preocupaciones que le están produciendo sensaciones de incomodidad, declara

que tiene la convicción de que a medida que avancen las sesiones y se vaya afianzando esta dinámica de las clases, mejorará el clima del aula:

“Durante las clases me resulta difícil no intervenir para dar soluciones evidentes pero superado ese primer impulso consigo observar a los alumnos y de la propia observación me surgen las preguntas”.
(PICDiMa27/10/03)

“Al hacer las preguntas todavía no estoy cómoda tengo la sensación de que a la mayoría de los alumnos les estoy “cortando el rollo”. Probablemente es cuestión de que se acostumbre a los alumnos a las reflexiones y de que la práctica te da más soltura para hacer las preguntas al alumno que realmente debe buscar la respuesta, no siempre a todos, y hacerlo en el momento adecuado”.
(PICDiMa27/10/03)

“Sólo intervienen los que no necesitan las pregunta, realmente esta parte tengo que conseguir llevarla mejor.”. (PICDiMa27/10/03)

En efecto, la utilización de preguntas en el enfoque comprensivo es uno de los aspectos de conflictividad. La decisión sobre qué preguntar, sobre el momento más oportuno, sobre a qué personas deben ir dirigidas,... constituye uno de los aspectos de este enfoque que precisa de programación y ofrece dificultades.

Como se puede observar, a través de diversos comentarios, Marta, en referencia a las sensaciones que ha tenido en clase, muestra poca confianza en el nuevo rol que está asumiendo durante las sesiones, en base a la realización de preguntas al alumnado, manifestando que éstos considerarán como ridículas las preguntas que les está realizando. Sin embargo, no existe una constancia directa de que esa sea la opinión del alumnado. Los temores de la propia

profesora, su ansiedad por ver rápidos resultados en la aplicación del enfoque comprensivo, parecen estar actuando en contra de la claridad que necesita para percibirlo que está sucediendo.

“La primera sensación que he tenido, que todavía no la escribo (en el diario), porque no me ha dado tiempo, porque vengo de allí, pero vamos, te lo cuento. Je, je, es la sensación de ¿les está pareciendo una chorrada lo que les estoy preguntando?” (PICRgMa27/10/03)

Ante las dificultades, Marta ha decidido utilizar esporádicamente, y por falta de tiempo, el procedimiento de que algunos alumnos anoten las preguntas y las traigan contestadas para la siguiente clase. Así lo pone de manifiesto en la reunión de día 27 de octubre:

“Como no me daba tiempo a contestar las preguntas en clase, pues les he dicho que alguno de cada grupo apunte la pregunta, y pensar en que me tenéis que entregar las respuestas, que no me hace falta que todo el mundo lo apunte en su cuaderno. ...” (PICRgMa27/10/03)

En las reuniones de grupo, Marta vuelve a poner de manifiesto una de sus grandes preocupaciones en la implementación del enfoque comprensivo. Su problema al aplicar el planteamiento está en conocer cuál es el momento más adecuado para hacer las preguntas al alumnado para no romper el ritmo de clase al que están acostumbrados los alumnos:

“Sí, la idea es. ¿en qué momento les hago las preguntas, para que realmente les haga pensar? Porque yo lo que quiero es que piensen y no les corte el rollo, o que yo tenga la sensación de que les estoy cortando el rollo”. (PICRgMa27/10/03)

Estas preocupaciones de Marta sobre la realización de preguntas como una de las características del enfoque comprensivo, la hemos detectado en otros profesores y profesoras, mostrándose el tipo e intensidad de la preocupación en función de los pensamientos y creencias del profesorado. Consideramos que el cambio de roles, tanto en el alumnado como en el profesorado, lo que cada profesor y profesora debe observar sobre las evoluciones del alumnado, la necesidad de cambiar los tipos de aprendizajes en contraste con el enfoque técnico, etc. provocan que el profesorado perciba dichas preocupaciones en mayor o menor grado.

En cuanto al tipo de preguntas a realizar y con qué intención se realizan, Marta manifiesta preocupación sobre si lo están haciendo bien ya que le faltan conocimientos del baloncesto como para plantearles situaciones tácticas, así como qué hacer cuando el alumnado no encuentra la respuesta adecuada:

"Entonces, yo, a nivel estratégico, de jugadas, pues no sé, no soy jugadora de equipos, si acaso de voley, con lo cual me encuentro que yo, que lo que hasta ahora he planteado con el trabajo de baloncesto, que nunca lo había planteado así tal y como tú lo planteas, es que quizá no sé yo tanta estrategia como para plantearles situaciones para que me saquen esta respuesta que en realidad yo he planteado mal la pregunta. Entonces es difícil. Y si yo me planteo una cosa con respuesta, se la doy o no se la doy, porque ¿y si no la saca?". (PICRgMa10/11/03)

Manifiesta dudas sobre la implicación cognitiva del alumnado, empezando a diferenciar en función de los grupos de clase:

"No sé si tiene sentido plantearlo sin buscar preguntas y respuestas: pero como evidentemente esa es la parte de la sesión para aprender de la solución del problema me quedo con la sensación de que no han

pensado ni comentado con lo que han hecho un montón de ejercicio sin más". (PICDiMa28/10/03)

"La sensación de frustración y de pérdida de tiempo es tremenda cuando te toca un grupo (3°F) de "graciosos" en conjunto. Después de 20' han conseguido contestar algo coherente y he intentado no preguntar a los que "saben la respuesta" (PICDiMa05/11/03)

"En un grupo hay 2 personas de cada equipo que se saltan las reglas del juego ... nadie dice nada. He parado el juego para hacerles preguntas sobre lo que pasa – no parece importarles". (PICDiMa10/11/03)

"Estoy muy contenta porque ya contestan a las preguntas(3°D) y esto lleva a ampliar a otros la información, las respuestas se amplían con un hilo lógico conductor". (PICDiMa11/11/03)

Cuando en alguna sesión no le da tiempo a hacer las preguntas, utiliza como recurso dárselas por escrito al alumnado:

"No había tiempo para preguntas. Se las he dado por escrito para que lo hagan durante la semana ya que llevan algo de retraso con respecto a los otros grupos". (PICDiMa05/11/03)

La interpretación que hacíamos en el apartado anterior sobre sus manifestaciones que hacían referencia al dominio de contenidos, se ven reflejadas también a la hora de decidir qué preguntar, si tienen sentido o si son necesarias. Estas dudas y preocupaciones las manifiesta al referirse a aquellos alumnos que considera que juegan bien al baloncesto:

"Hay muchos alumnos (3ºB) que juegan mucho a baloncesto. No sé si las preguntas aquí sobran. Siento como si la tarea que les propongo estuviera muy por debajo de su nivel de dominio y no les interesa. Me enfadé, cosa que quería evitar y lo hicieron después de "ordenar y mandar". (PICDiMa12/11/03)

Las percepciones de Marta al hacer las preguntas se van orientando hacia la diferenciación por grupos, hacia la vinculación del conocimiento declarativo y procedimental, así como la sensación de cansancio que le está produciendo con algunos grupos implicarles en la nueva dinámica. Los párrafos extraídos del Diario que se expresan a continuación reflejan sus "éxitos" "fracasos" y su estado de ánimo.

"A las preguntas sobre cuándo pasar y cuándo botar y cómo hacerlo responden (3ºD) correctamente y conocen los principios básicos del ataque y la defensa. Falta que sean capaces de aplicarlo en el juego (bajo dominio técnico todavía)". (PICDiMa18/11/03)

"Después de plantear los objetivos enlazando con la utilidad del juego anterior el del aro. Este grupo (3ºA) ha respondido mejor a las reflexiones y aunque tardaron un poco en entender el juego quizá sea el grupo en el que mejor ha funcionado". (PICDiMa18/11/03)

"Tengo que estar llamando la atención a muchas personas en esta clase (3ºF). Me siento más un policía, porque para poder hacer preguntas sobre la tarea, tengo que estar vigilando y llamando la atención para que la hagan, por lo que al hacer la pregunta, a su vez, tengo que estar vigilando que escuchen, que quieran contestar y no vayan por su cuenta a jugar ¡AGOTADA! Así me he sentido ya un poco exprimida". (PICDiMa26/11/03)

La evolución que manifiesta Marta al hacer las preguntas, la dirige hacia la autonomía que va consiguiendo, ya que las va realizando en función del objetivo y de lo que observa durante las clases, utilizando en menor medida las que aparecen escritas en las sesiones. Así lo manifiesta en la entrevista personal mantenida el 10 de diciembre:

Coordinador. En esa evolución que has hablado, sobre las preguntas. ¿Qué preguntas haces?. En las sesiones aparecen una serie de preguntas.

Marta. *“La verdad es que ya casi no miro las preguntas que están puestas en la sesión. Ahora ya casi no las miro”.*

Coordinador. ¿De dónde surgen las preguntas?

Marta. *“Procuro, procuro mirarme siempre el objetivo, porque en las primeras clases se me olvidaba..... Entonces, las preguntas que hago normalmente son, al final de la clase también hago alguna pregunta de ¿qué ha fallado en la defensa?, ¿quién no defiende?. Pues, preguntas que tú haces también como propuestas al final de las sesiones, pero hago muchas preguntas durante la sesión, en momentos determinados cuando en un equipo, por ejemplo, yo estoy observando y veo que en un equipo pasa lo mismo dos o tres veces seguidas”.* (PICEnMa10/12/03)

Consideramos como muy relevantes estos avances en la autonomía que la profesora muestra respecto a los materiales curriculares con los que se desarrolla la experiencia descrita en esta investigación. Si embargo. Existe una continua ambigüedad en la percepción de avances y de retrocesos en la implementación del enfoque comprensivo y especialmente en el tema de las preguntas.

Por las manifestaciones que realiza Marta a finales del mes de enero se puede apreciar que mantiene las percepciones de preocupación a la hora de realizar las preguntas. Tiene dudas sobre cuando realizar las preguntas, qué preguntas realizar ya que prácticamente lo han visto todo, y piensa que el alumnado no las está aceptando bien:

“Yo me he encontrado con la sensación, una sensación muy de diario, de que les estoy cortando el rollo a la gente. O sea, estás, si preguntas al principio se quedan fríos, porque hace muchísimo frío, si preguntas entre medias al que lo necesita, los que dominan un poco el tema, se impacientan, se ponen nerviosos, se aburren, se desesperan, y si preguntas al final, todo el mundo está que se va porque la clase siguiente empieza, recogen y no te escucha nadie”. (PICRgMa21/01/04)

Como se puede apreciar, el problema del momento sigue presente y, de alguna manera, también el tema de la cantidad de información.

“A mí se me ocurren más preguntas sobre la marcha, que me cuesta mucho más trabajo..... ahora, llegas a esta altura de la unidad, vale, y entonces yo aquí que se ha hablado de todo, que han presentado los trabajos, que hemos comentado lo que les falta, que hemos comentado los partidos.... yo creo que es que ya les he dado toda la información que necesitan, entonces ya, pedir más información...” (PICRgMa21/01/04)

Un ejemplo del tipo de preguntas que Marta ha realizado en las sesiones se puede observar en la siguiente transcripción de una clase del mes de febrero. Esta clase consistía en situaciones de juego 5x5 en todo el campo rotándose los grupos, los equipos que no jugaban hacían la función de observadores. Se puede apreciar que las preguntas están orientadas principalmente hacia

factores de organización, sin una orientación clara hacia aspectos tácticos del juego y sin llegar a concretar los problemas observados:

Profesora. Este equipo ¿cómo está?

Alumno Muy cansados.

p. ¿Por qué?

a. Porque están corriendo demasiado.

p. Están corriendo demasiado ¿y están consiguiendo canastas por correr demasiado? No. ¿podríais pensar qué les sugerís al equipo que corre demasiado?

a. Más organización.

p. Y esa organización ¿en qué consiste?

a. En hablar

p. ¿En hablar ahora?

a. No, en el campo.

a. (que estaba jugando). Pero es que en el campo ellos no hacen caso.

p. Bien, ¿y qué más?

a. Subir más lentamente.

p. Bien, vamos a continuar

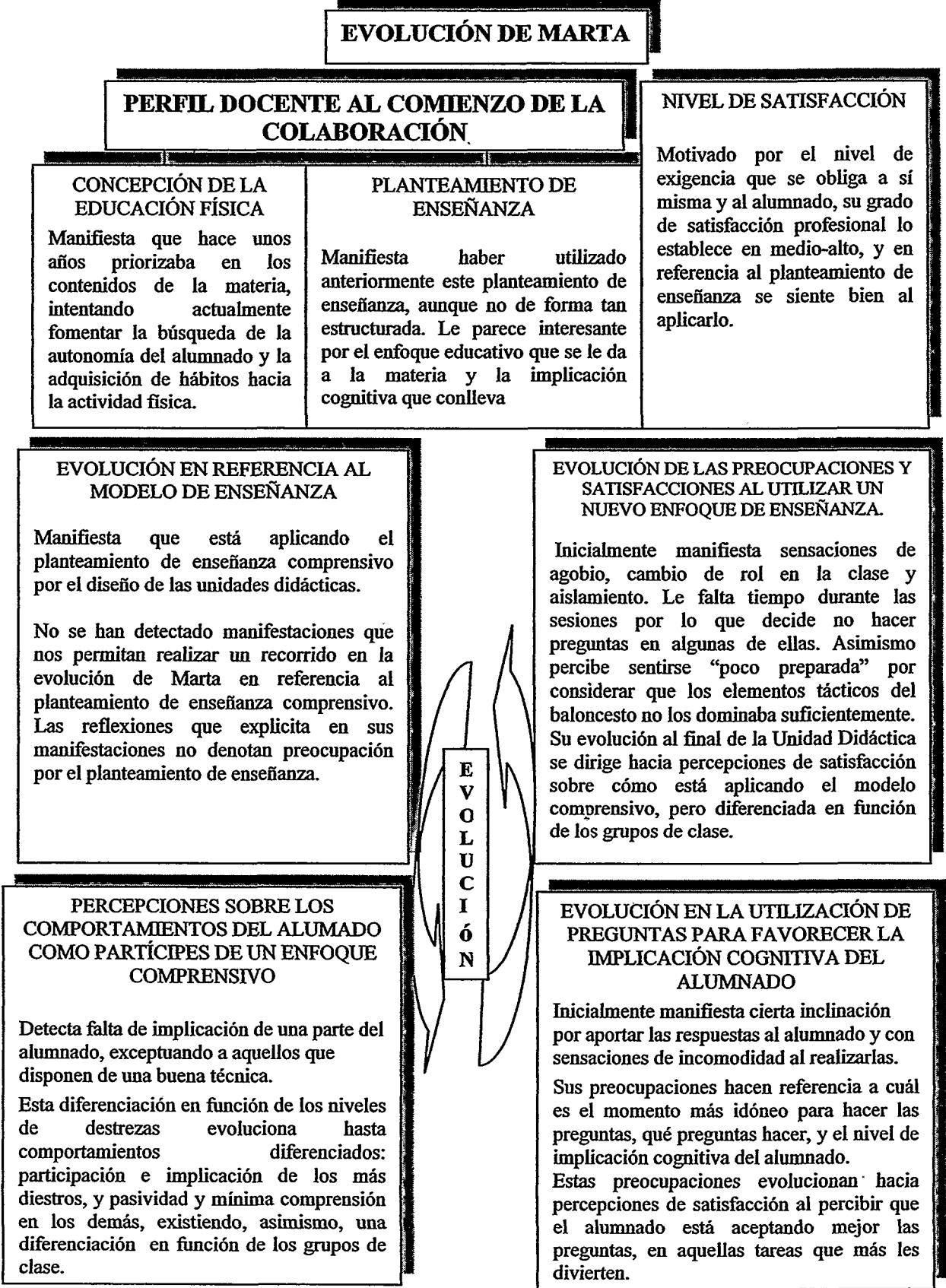
Con toda seguridad, será preciso que abordemos con más detalle la naturaleza de las preguntas para poder cumplir las expectativas que tenemos al aplicar este enfoque de enseñanza. No obstante, se puede apreciar una evolución positiva en el pensamiento y comportamiento de la profesora.

Esta evolución de sus percepciones son las que manifiesta también en la última reunión mantenida en el mes de marzo. Percibe que el alumnado acepta mejor

las preguntas al final de la unidad didáctica porque las tareas eran más divertidas (partidos), ya que al principio por los problemas de organización que conllevaban y el escaso disfrute no las aceptaban.

En este sentido, Marta traslada al grupo de la investigación sus dudas e interrogantes:

“¿habéis visto a los chavales reacios a que les pares y les preguntes y contesten? ¿Os ha resultado fácil que ellos quieran, no solamente que quieran contestar, contestan un poco porque es un poco obligatorio, pero os habéis encontrado una gran disposición de los chavales a contestar? Porque a mí ahora al final, yo lo que me he encontrado cuando las tareas han sido complicadas de organizar, y complicadas de llevar a la práctica, he visto reacios a los alumnos a contestar las preguntas. Cuando la tarea ha sido muy divertida y muy disfrutada, entonces han contestado muy bien. Pero, de alguna manera, en eso es en lo que más he visto yo la progresión. En que al principio cada vez que te parabas a preguntarles les daba como un zarpullido y ahora quieren”. (PICRgMa5/03/04)



4.2.3. EVOLUCIÓN DE ANTONIO

4.2.3.1. PERFIL DOCENTE DE ANTONIO Y DEL CENTRO EN EL QUE IMPARTE SUS ENSEÑANZAS.

El Centro de enseñanza en el que Antonio realiza su función docente está ubicado en el municipio de Alcalá de Henares de la Comunidad de Madrid. Es un centro con aproximadamente 500 alumnos y se imparten todos los niveles de Secundaria, disponiendo de suficientes instalaciones descubiertas para impartir la Unidad Didáctica de Baloncesto, que es la que él ha decidido realizar. Dispone, asimismo, de suficiente material para su puesta en práctica, con el inconveniente de no contar con una instalación cubierta que le permita realizar alguna clase si las inclemencias meteorológicas así lo requiriesen, ya que el gimnasio del Centro es de dimensiones insuficientes para este tipo de contenidos.

Antonio tiene plaza definitiva en el Centro desde hace diez años, y su vinculación con la vida académica se puede considerar de plena integración, organizando y participando en diversas actividades complementarias y extraescolares.

La evolución que se puede apreciar en Antonio, y después de veinte años como docente de la materia de Educación Física, parte de una concepción centrada en los contenidos y motivado, según sus manifestaciones realizadas en la entrevista inicial, por el tipo de enseñanzas recibido al cursar los estudios de Educación Física. No existía en él una inquietud por plantearse cuál era la función que podría tener la materia que estaba impartiendo:

“...creo que al principio no tenía claro para qué enseñaba la EF, puede que ni me lo plantease, o que simplemente reprodujese los modelos por

los que me habían formado a mi, gimnasia sueca y deporte competitivo".(En13/I/04)

En su evolución, afirma que se preocupa por el tipo de aprendizajes del alumnado con un sentido crítico y de utilidad:

"...no me preocupaban los aspectos conceptuales ni los actitudinales, no tenía en cuenta la significatividad ni la utilidad de los aprendizajes. Tenía posiblemente un planteamiento higiénico - biológico y de socialización para el deporte y he evolucionado hacia posiciones más críticas." (En13/I/04).

En referencia al planteamiento de enseñanza, su evolución transcurre desde la utilización de planteamientos técnicos hacia planteamientos comprensivos, con mayor preocupación por las percepciones que pueda tener el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

"En el aspecto metodológico también he tenido una evolución que me ha llevado desde planteamientos meramente conductistas a otros más cercanos al constructivismo. Ahora estoy más preocupado por saber como siente y como piensa el alumno." (En13/I/04).

Esta evolución hacia los intereses del alumnado, le ha hecho plantearse los motivos por los cuales hay alumnos a los que no les gustan algunos deportes, llegando a la conclusión de que es fundamental darles a conocer los principios de los mismos con lo que, una vez que le encuentren sentido y lo practiquen, las sensaciones de disfrute aparecerán:

"Fundamentalmente que aprendan a disfrutar con la práctica del deporte, buscando crear hábito para que en un futuro lo practiquen. Parto de la

base de que para poder sacar placer hay que conocerlo. Muchos de los alumnos que no les gustan los deportes no han tenido una aproximación positiva hacia el juego, mi intención es que comprendan los principios fundamentales.” (En13/I/04).

En la evolución que manifiesta en su concepción de la Educación Física y en el planteamiento de enseñanza que utiliza prioritariamente para impartir la materia, se percibe, asimismo, una evolución en su preocupación por la función docente, tanto a nivel personal como en lo concerniente al alumnado, apreciándose interés y dedicación por la formación continua. Así lo manifiesta en la entrevista inicial cuando le preguntamos cuáles eran los motivos por los cuales había decidido participar en esta investigación:

Coordinador. ¿Por qué has decidido participar en esta investigación?

Antonio. Me gusta seguir aprendiendo. Me sirve para acercarme al mundo de la investigación, y porque el tema de la enseñanza comprensiva de los deportes colectivos me interesa mucho. (En13/I/04)

La vinculación que manifiesta hacia la profesión docente y su vocación por la enseñanza, son los motivos que aduce para valorar su nivel de satisfacción como estable en su trayectoria profesional:

“Siempre me ha gustado mi profesión, disfruto con la enseñanza. No puedo decir que ahora disfrute más que al principio. El contacto con los alumnos me parece motivante”(En13/I/04).

Declarando, asimismo que ya ha utilizado con anterioridad planteamientos comprensivos y que está satisfecho con su utilización, ya que percibe que el alumnado disfruta con la práctica y encuentra utilidad en los aprendizajes:

“Estoy muy contento, ya que veo que los alumnos sacan más satisfacción de las clases. Su actitud es más participativa, y tengo la sensación de que les es más útil.” (En13/I/04)

Atendiendo al análisis realizado y basándonos en el sentido y terminología empleado en sus manifestaciones, podríamos establecer un alto nivel de conocimientos previos en Antonio relativos al planteamiento de enseñanza comprensivo

4.2.3.2. EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE ANTONIO EN REFERENCIA AL MODELO COMPRENSIVO.

Ya hemos comentado anteriormente que Antonio inicia la colaboración en esta investigación con un alto nivel de conocimientos previos sobre el planteamiento de enseñanza comprensivo. Su interés por la enseñanza y la inquietud por la formación le ha llevado a comenzar el programa de doctorado:

“llevo muchos años (en la enseñanza) y además ya sabes (dirigiéndose al coordinador) que estoy con el doctorado y dándole vueltas” (PMCRgAn/03/04).

Manifiesta haber utilizado anteriormente el planteamiento comprensivo aunque no de una forma sistematizada. La adquisición de conocimientos y creencias a las que hace alusión, tanto desde la teoría como desde la práctica, comenta que le han servido para ir evolucionando sobre la aplicación de este enfoque de enseñanza:

“Yo ya había hecho algunas cosas pero, posiblemente menos estructuradas, menos organizadas, y a mí a nivel personal me ha

ayudado para desarrollar nuevas ideas, coger ideas, y reflexionar un poquito sobre todo lo que es la enseñanza" (PMCRgAn/03/04).

Estas vivencias docentes le hacen valorar la utilización del planteamiento técnico que utilizaba anteriormente, observando que dicho enfoque de enseñanza no permite ofrecer al alumnado una idea clara sobre los deportes de invasión, no les aporta el sentido de juego que tienen, por lo que no aportan significado para el alumnado:

"Está claro, yo cada vez lo tengo más claro, que mediante la enseñanza de la técnica no vamos a ningún lado porque, no que no vayamos a ningún lado, sino que muchos alumnos, la mayoría de los alumnos no tienen los esquemas de pensamiento no los tienen encajados, no tienen ningún significado" (PMCRgAn/03/04).

Por las manifestaciones que Antonio ha expresado sobre la utilización del nuevo planteamiento, se puede observar que su evolución, y partiendo del alto nivel de conocimientos que sobre el mismo tenía al comenzar la investigación, se ha ido desarrollando hacia aspectos concretos de la aplicación del mismo. Inicia su colaboración en esta investigación manifestando estar familiarizado con el planteamiento de enseñanza por haberlo utilizado anteriormente, evolucionando sus preocupaciones hacia la adquisición e implementación de los recursos necesarios que permitan propiciar la comprensión del alumnado, así como poder conocer y contrastar que realmente ha comprendido, hasta dónde ha llegado ese nivel de comprensión:

"Lo complicado, lo difícil de todo este método de enseñanza es ser capaz de motivar ese descubrimiento, esas pautas de descubrimiento y ver cuál es el nivel real de comprensión" (PMCRgAn/03/04).

4.2.3.3. EVOLUCIÓN DE LAS PREOCUPACIONES Y SATISFACCIONES AL UTILIZAR UN NUEVO ENFOQUE DE ENSEÑANZA.

El punto de partida de Antonio como agente de este nuevo enfoque de enseñanza lo establece él en la reunión mantenida el 5 de marzo. Antonio manifiesta, como ya hemos comentado anteriormente, que había utilizado anteriormente este planteamiento pero con una tendencia a dar las respuestas al alumnado y basándose principalmente en la búsqueda de la comprensión a través del tipo de tareas y en base a los contenidos:

“Antes a lo mejor hacía planteamientos comprensivos respecto al tipo de tareas, respecto al tipo de contenidos, pero enseguida les daba las respuestas a los alumnos... Al final tú tienes la repuesta y cuesta mucho, cuando alguien hace algo mal no decírselo”. (PSNERgAn5/03/04)

La utilización del planteamiento de enseñanza le está produciendo sensaciones de satisfacción, ya que percibe que se van consiguiendo los objetivos establecidos y que el alumnado se está implicando cognitivamente. La dificultad para poder desarrollar todos los conceptos que aparecen en alguna sesión, son las primeras preocupaciones que manifiesta, ya que considera que son excesivos y no dispone de suficiente tiempo para dedicarles la atención que requieren:

“He terminado la clase contento, creo que ha habido mejoría general en la comprensión del juego y de los objetivos de la sesión, aunque me parece que es excesiva la cantidad de conceptos que se desarrollan en esta sesión, y que si dedico un poco más de tiempo a alguno no hay tiempo para los demás.” (PSNEDiAn28/01/04)

Sus percepciones sobre la evolución del juego continúan siendo satisfactorias, y comienza a acomodar sus intervenciones en base a la implicación cognitiva del alumnado, para lo cual decide moderar sus intervenciones durante el desarrollo de las tareas:

“He planeado los objetivos de la sesión y hemos comenzado con la primera actividad. He tomado una posición de observador externo y apenas he intervenido en la primera fase. Me siento contento porque aprecio que hay una mejoría en el juego, es más fluido y se observa una mayor intencionalidad en los atacantes sin balón, que se manifiesta con una mayor movilidad (repasando el diario me doy cuenta de que al principio de la sesión anterior mostraba preocupación por el poco nivel de actividad que tenían en general los atacantes sin balón). Hacemos las pertinentes rotaciones y participo un poco más haciendo feedback interrogativo acerca de la decisiones del portador del balón”.
(PSNEDiAn03/02/04)

La preocupación de Antonio al aplicar el planteamiento comprensivo continúa siendo la implicación cognitiva del alumnado, teniendo la sensación que para lograrla interviene en exceso. Decide continuar con el rol de “observador externo” que había adoptado en sesiones anteriores y focalizar sus intervenciones en el alumnado que muestran un menor nivel de implicación:

“Durante el desarrollo de la segunda situación pedagógica he seguido manteniendo una actitud distante. Pienso en que a veces participo demasiado, y que tal vez debería dejarles jugar más libremente”.
(PSNEDiAn04/02/04)

“... durante el posterior desarrollo de la actividad, me dedico a hacer feedback interrogativo del tipo ¿dónde eres útil? ¿cómo puedes ayudar?”.

Algunos alumnos casi no se mueven sin balón (Patricia por ejemplo) y me pregunto si es por ignorancia (creo que sí) o por falta de motivación".
(PSNEDiAn17/02/04)

Podemos observar que la preocupación en la que con mayor asiduidad se manifiesta Antonio en el diario hace referencia a la implicación cognitiva del alumnado. En la reunión celebrada el 5 de marzo, matiza estas preocupaciones en el sentido que sea el propio alumnado quien vaya construyendo sus propios aprendizajes, lo cual requiere del profesor establecer las pautas oportunas para que dicha implicación cognitiva y vinculada con la práctica obtenga el nivel que exige dicha construcción. Antonio percibe esta evolución como un continuo, manifiesta que él se encuentra en una fase avanzada pero que todavía le falta un camino por recorrer. Extraemos el siguiente diálogo de la reunión mencionada para poder observar dicha evolución:

Antonio. ".....plantear, a nivel personal mío, que también he ido creciendo un poquito en aplicar mejor el modelo comprensivo. Entenderlo mejor y realmente sí que buscar o intentar hacerlo, que otra cosa es conseguirlo, que sea el alumno el que se construya su propio esquema y su película,El ir buscando un poquito el constructivismo, el ir buscando esa implicación realmente activa, porque antes, yo sí que había hecho experimentos, o, sí que había probado mucho sobre modelos comprensivos, y los había hecho y me gustaban, pero realmente no lo hacía todo lo bien que lo hago ahora, y supongo que ahora lo hago peor que lo que lo haré dentro de unos años ¿no?. Pero que sí que he ido encontrando un he ido comprendiendo mejor que es fundamental que el alumno construya su aprendizaje".

Coordinador. ¿Puedo decir que tú mayor preocupación en las clases era esa implicación cognitiva? ¿ver si construían?

Antonio. "Sí, sí. Y progresivamente cada vez más."

Coodinador. Y, vuestro papel como profesores ¿ha cambiado?

Antonio. "Sí, subir un poquito un escalón en perfección de aplicación del sistema, en comprensión en cómo puedo yo ayudar a esa comprensión de los alumnos. Pero no ha cambiado radicalmente."
(PSNERgAn5/03/04)

En cuanto a la función del profesor al aplicar un planteamiento comprensivo, manifiesta que la prioridad debe estar en observar cómo evoluciona el juego, detectar que soluciones aporta el alumnado a los distintos problemas que se plantean en la situación jugada, y una vez detectados, debe intervenir principalmente en las carencias que se detecten:

Coordinador. Permitidme una pregunta. Estamos hablando de situaciones que se nos dan en las clases ¿Cuál es mi función como profesor? ¿qué hago?

Antonio. "Identificar primero el problema que hay. Tú les pones a jugar, en el planteamiento comprensivo, les pones a jugar en un 1x1; 2x2; 3x2 .. y ves qué pasa. Y a partir de ahí ya no puedes saber más, porque depende de los niveles, de la diferencia de los niveles, y entonces, a partir de ahí puede ser que la defensa esté defendiendo bien y el ataque no encuentre soluciones, entonces tienes que hacerles reflexionar al ataque sobre por qué no encuentran soluciones, puede pasar que a la defensa le esté fallando ... entonces lo primero es observar, ver qué pasa y ves qué carencias tiene el juego. Normalmente ves quien se está imponiendo, y normalmente lo que tienes que hacer es intervenir en la parte contraria," (PSNERgAn5/03/04)

4.2.3.4. PERCEPCIONES SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO COMO PARTÍCIPIES DE UN ENFOQUE COMPRENSIVO

Las primeras reflexiones que Antonio realiza en el diario, muestran satisfacción por el clima observado en la clase. Antonio va focalizando su atención, al igual que ocurría en su percepción como agente de este nuevo enfoque de la enseñanza, en el nivel de implicación cognitiva, refiriéndose ahora al alumnado y cómo van integrando los conceptos en su aplicación práctica. Expresa ciertas dudas cuando hace referencia a los alumnos con menor experiencia y muestra cierta preocupación por las bajas temperaturas que están afectando a las reflexiones del final de la clase.

"La participación ha sido buena. Creo que los alumnos han disfrutado y han comprendido el concepto, especialmente los que menos experiencia previa tenían, pero una cosa es que lo hayan comprendido y otra es que lo hayan integrado. La reflexión final ha sido corta, debido a que la clase es sólo de 50 minutos en total y a que hace un frío que pela (4º). (durante la clase también se quejaban del frío, especialmente en las manos)"
(CALDiAn14/01/04)

La lectura general sobre la clase es de satisfacción en cuanto a nivel de participación, interés por aprender e implicación cognitiva y motriz, pero comienza a detectar en aquellos alumnos con mayores conocimientos previos menor implicación durante los momentos de reflexión, piensa que les parecen demasiado sencillas las preguntas y se aburren. Cuando se establece el debate con toda la clase, los alumnos con mayor nivel sí participan, pero detecta que hay mucha diferencia entre las intervenciones de estos alumnos y el resto, con la posibilidad de que el alumnado con menor nivel no pueda seguir el ritmo del coloquio. Para evitar estos desequilibrios manifiesta que debería dedicar más tiempo a la práctica y a las reflexiones:

“La primera actividad (1x1) ha funcionado bien, los alumnos participan con interés y entusiasmo, la gran mayoría parece haber comprendido los objetivos del ataque y de la defensa”. (CALDiAn14/01/04)

“Realizo una parada para preguntar e incidir en la relación entre los principios y los gestos técnicos; noto que los alumnos Ana e Israel (dos alumnos que practican baloncesto y fútbol federado a alto nivel) no atienden mucho, pienso que les parece muy básicas las preguntas y que no despiertan su disonancia cognitiva, que se aburren con las preguntas, los demás sí se muestran interesados”. (CALDiAn13/01/04)

“La última actividad es el dos contra dos, nos da tiempo a desarrollarla 5 minutos y a hacer la reflexión final. Ana e Israel vuelven a participar. Sus reflexiones son interesantes, pero no sé si la gran mayoría de la clase las entiende realmente. Creo que haría falta más tiempo de práctica y de reflexión para que se produjese una comprensión de las distintas posibilidades de ataque”. (CALDiAn14/01/04)

Las bajas temperaturas vuelven a ser un factor que incide en el desarrollo de sus clases, por lo que adapta la dinámica del calentamiento utilizando para ello la primera tarea y comentando, mientras tanto, los objetivos de la misma. Manifiesta un alto grado de satisfacción motivado por la adecuada implicación cognitiva del alumnado y de práctica motriz:

“Estamos a cero grados. Ha habido algunas quejas respecto a la temperatura y propuestas de realizar otras actividades dentro del gimnasio. Les he tenido que contar los plazos de tiempo que tenemos y que no podemos perder sesiones. Después de explicar los objetivos de la sesión hemos comenzado con el primer ejercicio andando a modo de calentamiento. Mientras juegan, les incido en los principios estratégicos y

les demando que jueguen con el espacio y que intenten ser útiles en ataque cuando no tienen el balón. La actividad aumenta de intensidad y el grado de implicación de los alumnos parece grande...”
(CALDiAn21/01/04)

La satisfacción por la implicación cognitiva del alumnado sigue siendo una constante en sus manifestaciones, orientando sus preocupaciones por el factor actitudinal y comportamental del alumnado. Aparecen los primeros conflictos durante la clase entre algunos alumnos por la forma de jugar. Manifiesta satisfacción sobre cómo se están resolviendo los conflictos ya que el alumnado se implica en los coloquios sobre el tema:

“Durante el desarrollo de la segunda actividad surge un conflicto con Lidia. Algunos compañeros la recriminan que es demasiado “bruta” en defensa y ella se siente dolida, se enfada y deja de jugar.”.
(CALDiAn03/02/04)

“La reflexión final es muy interesante, todos exponen sus razones y sus sentimientos durante el conflicto, pido a otros compañeros que estuvieron totalmente ausentes durante el mismo que den su opinión. El nivel de participación es muy bueno y el debate interesante, surgen otros temas distintos (p.ej. Ana aprovecha para decir que ella también se podría enfadar con Mario porque este es un “chupón”). Suena la sirena y aunque no tenemos tiempo para terminar esta reflexión creo que ha sido enriquecedora”. (CALDiAn03/02/04)

Surgen nuevos conflictos entre dos alumnos (uno de ellos es la misma alumna del caso anterior) decidiendo en esta ocasión intervenir sin esperar al debate final de la clase. Continúa satisfecho con la participación del alumnado durante la realización de las tareas y el nivel de comprensión de los contenidos

referentes a la defensa, aunque tiene algunas dudas con los alumnos que muestran niveles más bajos de conocimientos sobre el baloncesto. Comenta que necesitan más tiempo para integrar todos los aspectos del juego:

"En el grupo de Lidia e Israel, ha habido un pequeño conflicto sobre la participación-pasividad de Lidia en ataque. Israel decía que Lidia no se movía, que no se desmarcaba. Lidia decía que no le pasaban el balón. He dudado entre participar o no. Al final me he decidido a participar, y he mediado, intentando animar a Lidia a moverse más y a Israel a pasarla más el balón". (CALDiAn11/02/04)

"Prosiguen con la actividad y noto una clara mejoría en el comportamiento defensivo (genera satisfacción profesional)". (CALDiAn17/02/04)

"La reflexión sigue los mismos parámetros del párrafo anterior: participación, pero sólo los más preparados encuentran las soluciones (supongo que con más tiempo todos serían capaces de conceptualizar el problema). (CALDiAn17/02/04)

En las últimas manifestaciones de Antonio, al final de la unidad didáctica, se puede observar que su mayor preocupación se dirige hacia aspectos actitudinales de respeto a las decisiones del árbitro y al juego de equipo, evitando el juego individual de algunos chicos.

"Les reúno y les explico los objetivos de la actividad. Hago especial hincapié en el respeto a las decisiones de los árbitros y la necesidad de un mayor esfuerzo en los equipos en los que hay tres jugadores y en que es conveniente que los chicos no acaparen el juego (habíamos hablado sobre esto en días anteriores)". (CALDiAn18/02/04).

En las manifestaciones que Antonio ha realizado en el diario, hemos podido observar que sus preocupaciones respecto al alumnado se dirigen principalmente hacia la implicación cognitiva del alumnado y factores actitudinales. En la reunión realizada el día 5 de marzo, manifiesta que está satisfecho con el grado de comprensión logrado por el alumnado, especialmente por aquellos alumnos que tenían un menor nivel de conocimientos del deporte, logro que atribuye a la utilización del planteamiento comprensivo:

"....sí que veo que ha habido una progresión muy grande, o por la metodología global, o por el sistema de los grupos, o por lo que sea, una progresión en lo que es la concepción de juego, lo que es la comprensión de entender los principios y ... porque muchas veces estamos con esquemas técnicos y al final la mayoría del juego se hace sin balón, casi toda la técnica está vinculada al manejo del balón que es pasar, botar y tirar, y poco más. Pero luego todo lo demás es juego sin balón, y alguien que no comprenda el juego, sin balón no sabe qué hacer. A lo mejor lo sabe hacer con balón, pero sin balón no tiene ni idea. Y sin embargo la gente que no sabe, sin balón empiezan a vislumbrar qué pueden hacer, que pueden hacer cuando son compañeros atacantes sin balón, empiezan a tener una idea de qué es la defensa." (CALRgAn5/03/04)

"Yo estoy muy contento. Especialmente contento con los que han mejorado, antes se ha hecho una alusión a eso, y sí que participan mucho más en el juego, yo creo que "....hay una mejor comprensión del juego por la parte más baja de la clase. La que en principio comprendía menos el juego, y sí que se nota una mayor participación. Y eso te genera satisfacción como profesor, ver que gente que se movía poco al principio, muchas veces por no comprender los conceptos, sí que han

sido capaces de participar más pero participar más porque realmente se han visto forzados, no se pueden esconder.” (CALRgAn5/03/04)

4.2.3.5. EVOLUCIÓN EN LA UTILIZACIÓN DE PREGUNTAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA PROPICIAR LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO

Las primeras reflexiones que realiza Antonio al referirse a la realización de preguntas expresan satisfacción, percibiendo una alta implicación del alumnado cuando él utiliza este recurso didáctico. Manifiesta, no obstante, que debe dirigirse de forma más concreta a aquellos alumnos con menor experiencia, con la intención de ayudarles en la comprensión de los objetivos, ya que su grado de participación es menor que la del alumnado con mayor experiencia:

“Comenzamos con el juego de los 10 pases en diferentes espacios y siguiendo el planteamiento prescrito hacíamos preguntas relativas a la utilización del espacio y a los roles sociomotrices. Las respuestas eran fluidas y había un alto grado de implicación de los alumnos. Tengo la sensación de que los que más responden son los alumnos con mayor experiencia deportiva.” (PICDiAn14/01/04)

“Creo que en las próximas clases debo cambiar de estrategia y preguntar directamente a los alumnos y alumnas con menor experiencia. No obstante centré la mayor parte de mi atención durante la realización del juego en dar feedback interrogativo a los alumnos y alumnas que más perdidos estaban”. (PICDiAn14/01/04)

“En el 2x1 también ha habido una buena participación, parece que está relativamente clara la lógica del juego. Hacemos una pausa para reflexionar sobre las posibilidades de acción, ahora es Israel (alumno que

juega al fútbol de alto nivel) *el que más participa, dando su opinión acerca de cuando pasar, botar o tirar; reflexionando sobre la información que da el defensor y como utilizarla*". (PICDiAn14/01/04)

Uno de los factores que Antonio manifiesta como generador de interferencias para la adecuada atención hacia las preguntas son las bajas temperaturas. Continúa focalizando las preguntas en aspectos tácticos del juego (Cómo progresar en el espacio, tipos de desmarques,...), utilizando los momentos de no participación motriz que la realización de las tareas conlleva, así como pausas que él provoca, e incidiendo en mayor medida en aquellos alumnos que muestran un menor nivel de conocimientos sobre el deporte. Manifiesta satisfacción por el nivel general de implicación del alumnado y por los progresos:

"Hay algún comentario del frío que hace y dejo de hacer preguntas porque pienso que se van a helar y continuamos con la práctica." (PICDiAn14/01/04)

"Hacemos una parada rápida (por el frío) para insistir en preguntas relativas a como ayudar a conseguir progresar. Pregunto más a los alumnos que parecen tener problemas durante el juego." (PICDiAn21/01/04)

"Me coloco en el lugar de donde se sale en esta situación (ataque en superioridad) y allí estoy continuamente preguntando a los alumnos que están esperando para comenzar." (PICDiAn21/01/04)

"Observo que muy pocas veces hay desmarques por delante del portador del balón y en consecuencia no hay pases en profundidad. Hacemos una parada y planteo preguntas encaminadas a que descubran esta

circunstancia. Algunos alumnos están distraídos y no parecen estar muy interesados en el tema, pero la mayoría si que muestran atención y participan. Proseguimos con la actividad y se observa cierta mejoría.”
(PICDiAn21/01/04)

Comienza a detectar en algunas alumnas un sentido del juego aceptable pero con una ejecución que conlleva penalizaciones sobre el reglamento, lo que él denomina “a su manera”. Responden bien a las preguntas, pero no lo trasladan a la práctica. Este hecho le hace tomar la decisión de propiciar la implicación cognitiva por medio de preguntas mientras realizan las tareas, fórmula que percibe como la más adecuada:

“Hay dos alumnas que ponen mucho entusiasmo e ilusión pero van a su bola: no consigo que dejen de hacer pasos y dobles, se muestran activas a la hora de mantener la posesión y de hacer progresar el balón, pero “a su manera”. (PICDiAn21/01/04)

“Observo el desarrollo de las acciones. Me llama la atención el poco nivel de actividad que tienen en general los atacantes sin balón. Hacemos una parada y dirijo las preguntas en este sentido, conceptualmente parece que lo tienen claro, al menos los que han hablado. Proseguimos después de cambiar de grupos, yo adopto una actitud más participativa e intento hacer pensar, en el transcurso de la acción, a los atacantes sin balón en como pueden ser útiles, preguntándoles: ¿dónde puedes ayudar? ¿cómo te puedes desmarcar?. Parece que esté feedback interrogativo en el desarrollo de la acción les hace ser más conscientes de la necesidad de “hacer algo útil”. (PICDiAn28/01/04)

La observación que hace sobre la realización de las tareas le hace focalizar las preguntas en un sentido u otro, juego de ataque o defensa. Se muestra

satisfecho con el nivel general de participación del alumnado en los momentos de realizar las preguntas:

“No hago casi ninguna mención a las acciones e intenciones de la defensa. Creo que bastante trabajo tengo con conseguir que comprendan el juego sin balón en ataque (solo tres o cuatro lo tienen claro). Sí que he intervenido alguna vez para demandar una actitud más activa en defensa a Aroa, que se estaba mostrando pasiva en las labores defensivas.” (PICDiAn28/01/04)

“El grupo cada vez está más participativo se presta más atención a estas fases de la clase, (reflexiones) aunque siempre tengo que llamar la atención a alguien que se entretiene hablando.” (PICDiAn04/02/04)

Por el tipo de preguntas que realiza, en esta ocasión focalizando en el juego con rol defensivo, comenta que el alumnado lo transfiere al juego con rol atacante. Expresa, asimismo, que su nivel de implicación por medio de las preguntas le ha hecho perder la noción del tiempo y no ha podido realizar la última parte de la sesión (el debate), mostrándose satisfecho con el nivel de implicación del alumnado:

“He visto a una defensora ante atacante sin balón que sólo miraba al atacante con balón (y lógicamente su atacante se ha quedado sólo delante de la canasta y ha encestado) y he considerado adecuado “cambiar de tercio” y focalizar el trabajo de 2x2 en los aspectos defensivos. Nos hemos reunido y les he realizado preguntas acerca de las posiciones que deben adoptar los distintos defensores y que opciones tiene el ataque si existen desequilibrios defensivos: ¿qué puede hacer el portador de balón, si el defensor está muy lejos? ¿y si está muy cerca? ¿qué es mejor defender cerca o lejos? ¿qué debe mirar el defensor ante

un atacante no portador de balón, el balón o su atacante? ¿cuándo es peligroso el atacante no portador de balón? Hemos continuado después con situaciones de dos contra dos y posteriormente de tres contra tres, pero ya centrados en las acciones defensivas.” (PICDiAn04/02/04).

“Creo que la reflexión sobre las posiciones y posibles acciones de la defensa también ayuda a identificar mejor las opciones del ataque. Hoy se me ha ido el tiempo y no hemos tenido tiempo para la reflexión final.” (PICDiAn04/02/04)

“..... las respuestas han sido coherentes y la verdad es que hoy los alumnos parecen muy metidos en clase y con ganas de participar.” (PICDiAn04/02/04)

En las siguientes manifestaciones podemos observar que Antonio utiliza momentos de reflexión conjunta y reflexiones individuales como procedimientos para realizar las preguntas, manifestando, asimismo, que el hecho de que respondan bien no implica que ya lo vinculen con su aplicación práctica, percibe que sería necesario más tiempo para lograrlo y que los alumnos que tienen experiencia previa en deportes colectivos destacan sobre el resto:

“Pasados dos o tres minutos hemos parado para intentar reflexionar sobre el problema táctico que supone para el equipo en ataque y para el equipo en defensa intentar capturar el rebote. Hemos continuado con la actividad y me he dedicado a observar las acciones individuales y procurar promover la reflexión a nivel individual de qué, cómo y cuándo intervenir, sobre todo en el rebote defensivo. Les costaba entender la idea de cerrar el rebote. Creo que al final seguía sin estar clara, aunque a veces los aprendizajes necesitan un poco de tiempo.” (PICDiAn10/02/04)

“Los grupos en ataque no acababan de explotar las posibilidades que las normas les ofrecían. Hemos hecho reflexiones colectivas sobre el tema. En realidad los jugadores atacantes sin balón se movían poco, y no cambiaban de espacios. Después, cuando han continuado con el juego he intentado hacerles pensar en por que espacios moverse para crear problemas a la defensa.” (PICDiAn11/02/04)

“El debate es activo y todos participan dando su opinión, poco a poco estamos estableciendo un lenguaje común, y prácticamente todos distinguen entre los diferentes roles sociomotrices. No obstante se nota que cuando profundizamos un poco, solo encuentran las respuestas adecuadas aquellos alumnos que tienen una mayor experiencia deportiva a nivel extraescolar).” (PICDiAn17/02/04)

Extraemos uno de los debates que tuvieron lugar en la sesión del día 11 de febrero, en donde Antonio provoca la participación de varios alumnos, así como el buen clima de la clase:

Profesor. el equipo que defiende ¿qué puede hacer para conseguir la posesión?

Alumno. Ir a colocarse debajo de la canasta.

p. ¿Qué es mejor, ir todos debajo de la canasta?

a. Debajo de la canasta no, porque puede que el balón no vaya ahí.

p. Entonces, ¿qué podemos hacer?

a. Cerrar el rebote.

p. Cerrar el rebote. Te lo ha dicho Laura ¿no? ¿te parece bonito copiar de tu compañero? (risas), Laura ¿qué es eso?

Laura. Pues bloquear al jugador con el cuerpo para que no pase.

p. Claro. La idea sería que ningún jugador atacante se meta (pequeña llamada de atención a un alumno que estaba disperso). Que el equipo en defensa evite que los jugadores atacantes se metan dentro de la zona cercana a canasta. Y el equipo atacante ¿qué tiene que intentar hacer?.

a. Pues mover el balón rápido.

p. No, para coger el rebote.

a. Pues en cuanto tiren ir a intentar cogerlo. Ir a por el rebote.

p. Intentar acercarse a canasta. Bien. Vamos a intentarlo.

Otro procedimiento que Antonio utiliza para provocar la implicación cognitiva es establecer debates entre los componentes de los grupos, reflexionando sobre los aspectos que pueden mejorar y sin apenas intervención por parte del profesor. Estos debates también los aplica para llamar la atención sobre aspectos actitudinales del alumnado – niveles de competitividad entre chicos y chicas, conflictos, etc.- manifestando satisfacción por el nivel de implicación del alumnado:

“En la segunda parada pido que cada grupo se junte durante dos minutos y reflexionen sobre qué aspectos de su juego puede mejorar. Yo me voy con el grupo de Israel y Lidia y medio en el conflicto aún abierto. Pido a Israel que piense en que puede hacer para que Lidia participe más y a Lidia que no se enfade y que haga un esfuerzo por ayudar a su equipo en la medida de sus posibilidades”. (PICDiAn18/02/04).

“En la reflexión final planteo el tema de la distinta competitividad que manifiestan chicos y chicas. Mario saca la célebre frase: “las chicas no se mueven”. Patricia la no menos célebre: “es que son unos brutos”. El debate es vivo y participativo, el pitido final de la sirena lamentablemente lo interrumpe. (PICDiAn18/02/04).

Las percepciones que expresa Antonio sobre las preguntas que realiza, hacen referencia a la utilización de la secuencia de preguntas que aparecen enunciadas en las sesiones como punto de partida, y que en función de las respuestas y evolución que observa en el alumnado va individualizando las preguntas, fundamentándose en su propia experiencia. Como agente de este planteamiento de enseñanza, manifiesta que la realización de preguntas le está sirviendo para reflexionar sobre el modelo de enseñanza, percibiendo satisfacción por ello:

“Muchas veces la sesión se va construyendo a sí misma. Yo ahí sí que intento guiarme en cierta medida por mi experiencia más que por lo que está escrito. Entonces parto de lo que está escrito, sigo la progresión de lo que está escrito, sigo a partir de ahí, y empiezo a aplicar el sentido común. Entonces, dependería del nivel inicial, con algunos alumnos sí se podría llegar a niveles más elaborados, pero yo estoy muy contento y sobre todo a mi me ha servido para pensar más. Para pensar más sobre el planteamiento” (PICRgAn5/03/04)

En este sentido, Antonio percibe que su evolución le permite ir detectando progresivamente los diferentes niveles de comprensión del alumnado, en preocuparse por “meterse en la cabeza del alumno”, y con esa referencia ir elaborando las preguntas:

“... cada alumno tiene un problema distinto, entonces sí que he ido creciendo, o ha ido creciendo en mí la preocupación por meterme en la cabeza del alumno, por intentar comprender yo qué es lo que no comprende él, para, a partir de ahí construir las preguntas.”
(PICRgAn5/03/04)

Su preocupación por cómo conseguir la implicación cognitiva del alumnado, variable del planteamiento que le parece la más difícil de conseguir, le lleva a manifestar que el tratamiento que ha empleado se basa en realizar las preguntas midiendo pormenorizadamente los tiempos y momentos para su realización e intercalándoles con las fases de juego, ya que el grado de atención del alumnado no le permite excederse en este sentido, e incidiendo igualmente las bajas temperaturas como elemento perturbador de la atención:

“Yo creo que es una de las cosas, posiblemente en un planteamiento comprensivo toda esta estimulación cognitiva en el alumno es lo más difícil, porque, sí que a veces, cuando preguntas mucho, puede ser que desconecten, mi primera experiencia, de los primeros días es un ajuste continuo, es ver hasta dónde, cuando ya no te prestan atención, y dices, mira, lo dejo aquí y que sigan jugando y que luego vuelvo a cortar ¿no?. yo creo que tiene que ser, hay que cortar poquito. O sea, tiene que ser 2’, 3’, es que más no se concentran. O no se quieren concentrar. También es que yo lo hacía a las ocho de la mañana y hacía un frío, muchas veces me decían “profe que hace frío” (PICRgAn5/03/04)

El porcentaje de alumnos que participan en los momentos de debate varía, manifestando Antonio que los alumnos que se implican son los que más conocimientos tienen, y que los que no intervienen son por motivos de desconocimiento. Para solventar esta preocupación decide hacer más énfasis con las preguntas a aquellos alumnos que menores conocimientos poseen y adaptándolas a su nivel:

“Y también, al principio noté que cuando preguntas, sí que es verdad que siempre contestan los mismos. Y también me di cuenta que muchos que están callados no contestan porque, no por timidez, sino porque no saben de qué les estás hablando, están totalmente perdidos.y entonces les hacemos preguntas de el tercer nivel, cuando en el primer nivel es que están perdidísimos, no saben casi ni cuando son atacantes ni cuando son defensores. Y, entonces, responden siempre los cuatro o cinco que son los que siguen el hilo y son los que se enteran y los que comprenden. Y yo, al principio me di cuenta de eso ¿no? y empecé a cambiar de estrategia, y empecé a preguntar a los que estaban despistados y a los que no se lo saben”. (PICRgAn5/03/04)

Su percepción sobre cuándo considera que el alumnado ha conseguido comprender lo que se le está preguntando y lo aplica a las situaciones de juego, es que el hecho de que responda bien a las preguntas no significa necesariamente que lo haya comprendido y que le pueda ayudar a resolver la situación práctica, su opinión es que posiblemente se encuentren en una situación de transición y que con más tiempo y realizaciones en situaciones similares sí lo puedan contextualizar mejor:

Coordinador. ¿Cómo sabemos si es que no lo ha comprendido o el problema es otro?

Antonio. Yo creo que está en la fase de transición entre que lo comprende hasta que es capaz de aplicar eso en una situación real de juego. Pero para eso está el trabajo del profesor. Yo cuando veo estas situaciones, ahí cojo a esa persona, o a ese grupo, y digo, "vamos a ver, qué ha pasado?, ¿Dónde estabas?, ¿por qué ha pasado esto? ¿Qué podías haber hecho? Y él mismo te responde. Posiblemente, nos falte tiempo y más veces de esa misma práctica para ver si la siguiente vez que le pasa eso, ya realmente lo ha conceptualizado y lo ha llevado a la práctica, o no." (PICRgAn5/03/04)

EVOLUCIÓN DE ANTONIO

PERFIL DOCENTE AL COMIENZO DE LA COLABORACIÓN

CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Manifiesta que hace unos años se centraba en los contenidos de la materia sin una inquietud sobre cuál era la función de la E.F., evolucionando hacia una preocupación por el tipo de aprendizajes con un sentido crítico y de utilidad.

PLANTEAMIENTO DE ENSEÑANZA

Partiendo de la utilización de planteamientos conductistas ha evolucionado hacia el constructivismo, manifestando que ya estaba utilizando un planteamiento comprensivo aunque no de forma sistematizada. Las percepciones que pueda tener el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje es prioritario para él.

NIVEL DE SATISFACCIÓN

Manifiesta que disfruta con su profesión, sintiéndose satisfecho con la utilización del planteamiento comprensivo aunque no especialmente más que antes. Percibe que la utilización de este planteamiento de enseñanza les resulta más útil al alumnado, participan más y se sienten más satisfechos.

EVOLUCIÓN EN REFERENCIA AL MODELO DE ENSEÑANZA

Inicia su colaboración en la investigación con un nivel alto de fundamentación teórica sobre el planteamiento de enseñanza comprensivo. Manifiesta, y contrastando este planteamiento de enseñanza con el planteamiento técnico que anteriormente utilizaba, que se hace necesaria su utilización ya que un planteamiento técnico no aporta significado a los aprendizajes, La mayor preocupación que percibe sobre el planteamiento comprensivo es la motivación hacia la búsqueda que requiere en el alumnado, así como detectar cuál es el nivel de comprensión que hayan podido alcanzar.

PERCEPCIONES SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO COMO PARTICIPES DE UN ENFOQUE COMPENSIVO

Manifiesta preocupaciones por el nivel de integración de los conceptos de los alumnos con menor experiencia previa ya que no siguen el ritmo del alumnado con mayor experiencia, y éstos en ocasiones se dispersan. Así como por las bajas temperaturas que dificulta la implicación cognitiva. Surgen algunos conflictos entre el alumnado, por lo que incide constantemente en los aspectos actitudinales. Manifiesta satisfacción por el nivel de comprensión logrado por el alumnado, sobre todo de los de menor nivel previo.

EVOLUCIÓN DE LAS PREOCUPACIONES Y SATISFACCIONES AL UTILIZAR UN NUEVO ENFOQUE DE ENSEÑANZA.

Se acomoda rápidamente a la estructura establecida en la Unidad Didáctica. Las percepciones de satisfacción en su aplicación aparecen rápidamente, focalizando sus preocupaciones hacia la dificultad para poder contemplar todos los conceptos que aparecen en las primeras sesiones. Continúa siendo su mayor preocupación la implicación cognitiva del alumnado, decidiendo cambiar su rol durante las clases realizando menos preguntas y participando más como observador externo.

EVOLUCIÓN EN LA UTILIZACIÓN DE PREGUNTAS PARA FAVORECER LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO

Sus primeras preocupaciones hacen referencia al nivel de comprensión del alumnado con menor experiencia, por lo que decide concretarles más las preguntas. Va variando los momentos de reflexión en función de los comportamientos que observa en el alumnado, así como utilizando progresivamente más preguntas que surgen de la práctica del alumnado. Se muestra satisfecho con los niveles de comprensión del alumnado, aunque manifiesta que con más tiempo contextualizarían mejor.

EVOLUCIÓN

4.2.4. EVOLUCIÓN DE ARMANDO

4.2.4.1. PERFIL DOCENTE DE ARMANDO Y DEL CENTRO EN EL QUE IMPARTE SUS ENSEÑANZAS

El centro en el que está desarrollando Armando su función docente está situado en el Municipio de Majadahonda de la Comunidad de Madrid. Es un centro de unos 600 alumnos y se imparten todos los niveles de las etapas de Secundaria. Dispone de suficientes instalaciones exteriores para la impartición de la Unidad Didáctica y de suficiente material. El inconveniente que presenta es no disponer de un espacio cubierto para tal fin, ya que el gimnasio no reúne las dimensiones necesarias para impartir este tipo de contenidos.

La vinculación de Armando al centro se puede considerar de plena integración, organizando y participando en actividades complementarias y extraescolares. Esta dedicación de Armando al Centro la podríamos considerar de muy meritoria al ser su situación administrativa de interino, ser el primer año que está en este Centro, y compartir su horario con un Centro cercano de similares características.

Para Armando, la finalidad de la Educación Física es la posibilidad de contribuir al desarrollo integral del alumnado, aprovechando la especial proximidad y contacto con el alumnado que permite las características de desarrollo de las clases en esta área curricular. En los cinco años que lleva ejerciendo como docente de la Educación Física, no ha variado su concepción sobre la misma, tal y como se puede apreciar en un pequeño extracto de la entrevista inicial:

Coordinador. ¿Qué es para ti la Educación Física?

Armando. *“Una posibilidad de educar a los chavales no sólo en el ámbito físico, sino de una forma integral como personas. Creo que la cercanía que tenemos en las clases es una baza fundamental para conseguirlo.”*

Coordinador. ¿Ha cambiado dicho concepto con el paso del tiempo?

Armando. *“De momento llevo poco, y por suerte sigue igual. Lamentablemente no se le da demasiada importancia dentro del currículo, igual que antaño”.*(En29/X/03)

Esta apreciación de desventaja que realiza sobre la materia en comparación con otras que ostentan un papel más hegemónico dentro del Currículo oficial, lo traslada a la visión que el alumnado posee sobre la Educación Física, y que dificulta la aplicación que desde la fundamentación teórica se le asigna:

Coordinador. ¿Crees que hay diferencia entre las expectativas –referidas al qué enseñar, cómo, comportamientos del alumnado, etc.- que tenías antes de empezar a enseñar (o desde hace unos años) y ahora?

Armando. *“Sí: es muy difícil llevar la teoría, donde parece que todo encaja y es maravilloso, a la práctica, donde nos enfrentamos cada día a alumn@s desmotivad@s que tienen, por lo general, muy poco o ningún interés por la Educación Física, excepto jugar, claro está”.* (En29/X/03).

La satisfacción que manifiesta con su labor docente, la atribuye a permanecer en su recuerdo los momentos agradables que proporciona el alumnado con mayor interés por aprender y olvidándose de los problemáticos:

“Es posible que por mí forma de ser me acabe acordando de los buenos cursos y los buenos alumnos, ya que estos son los que te dan las

mejores satisfacciones, así que la moral de momento está bien alta.”
(En29/X/03).

Armando comenta que no ha utilizado con anterioridad a su colaboración en esta investigación el planteamiento comprensivo, basándose en la instrucción directa y la enseñanza analítica como orientación metodológica prioritaria, aunque declara recurrir a las situaciones globales como herramienta metodológica para la enseñanza de los deportes, y utilizando un tratamiento analítico para la enseñanza de la técnica. Podemos observar sus reflexiones en la entrevista inicial que se le realizó:

Coordinador. ¿Has utilizado con anterioridad un planteamiento de enseñanza comprensivo para el aprendizaje de un deporte de invasión?

Armando. “No”.

Coordinador. ¿Qué planteamiento utilizas?

Armando. “Normalmente utilizo la instrucción directa, procurando escoger actividades lo más globales posibles, aunque suelo utilizar ejercicios analíticos para el trabajo de la técnica (intentando no abusar de ellos)”.
(En29/X/03).

Nos parece interesante resaltar la situación de Armando en el sentido de que sus pensamientos y creencias le conducen a utilizar un enfoque de enseñanza que prioriza en los elementos técnicos del juego, utilizando posteriormente situaciones de aprendizaje cercanas al contexto real del juego. Se puede observar que la formación no siempre puede modificar el pensamiento de los docentes, especialmente cuando contradice sus vivencias personales, como

sucede en el caso de la enseñanza deportiva vivenciada a través de técnicas dominantes.

Comentando, en la misma entrevista inicial, que sí ha recibido enseñanzas sobre modelos comprensivos al cursar los estudios de Educación Física:

Coordinador. ¿En la carrera habías recibido enseñanzas sobre el planteamiento comprensivo?.

Armando. "Sí".

Considera, asimismo, que se siente satisfecho con la metodología que ha estado utilizando en la iniciación a los deportes colectivos, ya que los resultados que ha obtenido son satisfactorios. Lo fundamenta en el hecho de haber trabajado utilizando juegos modificados una vez que el alumnado había adquirido un bagaje técnico suficiente mediante el empleo de situaciones analíticas:

"Lo que he trabajado hasta ahora creo que me ha dado buenos resultados, ya que el alumnado han vivenciado bastantes experiencias en situación de juego (modificado en la mayoría de las ocasiones, pero cercano al real), habiendo trabajado previamente una base técnica, de modo que tienen la información necesaria para ejecutar correctamente acciones que previamente no sabían cómo hacer." (En29/X/03).

Para Armando, y recordemos que ha comentado que desde el ámbito de la teoría posee conocimientos sobre los modelos comprensivos, la implementación de las unidades didácticas que se han elaborado para esta investigación y basadas en un enfoque comprensivo, considera que no le va a resultar complicado. Manifestando que otro de los motivos por el cual considera

interesante la participación en la investigación y con el objeto de utilizar el planteamiento comprensivo, es la posibilidad de poder contrastar su aplicación con otros planteamientos utilizados con anterioridad, y desde los comportamientos del alumnado y su propia formación:

“En primer lugar pienso que la puesta en práctica de la misma no es complicada (desde mi puesto como profesor)..... En segundo lugar, creo que la utilización de este planteamiento comprensivo puede ser muy interesante tanto para observar cómo responden el alumnado respecto a otros métodos utilizados previamente, como para mi propia formación y adquisición de bagaje en cuanto a la aplicación de métodos variados de enseñanza”. (En29/X/03).

4.2.4.2. EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE ARMANDO SOBRE EL MODELO COMPENSIVO.

Sus manifestaciones de satisfacción aumentan a medida que avanza en la unidad didáctica, manifestando que se hace necesaria la utilización de este planteamiento de enseñanza en cualquier tipo de enseñanzas de actividades físicas. Fundamenta su percepción en la implicación cognitiva y en el enfoque educativo que le aporta a la materia, siendo la implicación cognitiva del alumnado la mayor dificultad que tiene la aplicación de este planteamiento de enseñanza:

“Cada vez estoy más convencido de que este es un método muy útil para la enseñanza no sólo de este tipo de actividades deportivas, sino para cualquier tipo de actividades físicas, ya que el principal error que solemos cometer los profesores es conformarnos muchas veces con la ejecución práctica de las actividades, sin darle la importancia tan grande que tiene (y sobre todo en este ámbito educativo en que nos encontramos) a la

participación cognitiva de los alumnos como punto de partida para conseguir que las clases sean un proceso educativo, no un entrenamiento. Eso sí, para todo ello hay que tener una cierta experiencia en un punto clave de este método, que es el planteamiento de las preguntas, ya que de esta forma propiciamos y guiamos precisamente esa participación cognitiva.” (PMCDiAr01/12/03)

“Por tanto, y una vez más, queda demostrado que este método es un método para el aprendizaje de las tareas que estamos aplicando, pero para que todo vaya sobre ruedas es indispensable e insustituible la participación cognitiva de los alumnos. Cuando se dan estas condiciones, el método es bueno, las actividades son buenas y el proceso de enseñanza-aprendizaje también lo es”. (PMCDiAr02/12/03)

Un factor que incide directamente en la posibilidad de que el alumnado se implique cognitivamente en mayor o menor medida es la hora de la clase y la temperatura, manifestando Armando que la clase de las 8:30 de la mañana y con frío es la más complicada en este sentido. En la evolución que va mostrando, al concretar algunos de los elementos que intervienen en la aplicación de este planteamiento de enseñanza, continúa percibiendo sensaciones de satisfacción al observar que va consiguiendo los objetivos previstos:

“Otro factor fundamental: sesión a las 8:30 de la mañana, con la fresca, y como ya he comentado otras veces parece que traen el cerebro en “stand-by”, que al final es lo que determina que aprovechen o no las actividades.” (PMCDiAr29/01/04)

“Los resultados obtenidos respecto a los objetivos propuestos al comienzo de la sesión han sido satisfactorios....” (PMCDiAr06/02/04)

En la entrevista del mes de enero continúa dando prioridad a la implicación cognitiva del alumnado como elemento importante de este planteamiento de enseñanza, vinculándola a la percepción de mayor o menor aprovechamiento del tiempo útil de la sesión, y considerando que cuando logra dicha implicación su sensación es de aprovechamiento y no detecta una reducción del tiempo de práctica en contraste con el planteamiento técnico.

Esta percepción de Armando sobre la ausencia de reducción del tiempo de práctica al utilizar este enfoque de enseñanza, replica la crítica que se centra en la "pérdida" de tiempo de práctica. Así lo podemos observar en la transcripción de la manifestación de Armando:

Coordinador. El tiempo de práctica se reduce, comparándolo con un planteamiento técnico. ¿tienes sensación de pérdida de tiempo?.

Armando. "Depende de la forma de plantearlo, sobre todo al paralles, evidentemente cuando están participando, normalmente no hay ningún problema. Cuando hay un problema los paro, les explico la actividad, les planeo formas de solucionarlo, que normalmente es a través de la implicación cognitiva. Lo que intento es no ya darles la solución directamente, sino es que se den cuenta que para conseguir la solución tienen que centrarse, y a partir de ahí Cuando los chicos en esas pausas, cuando consigo que se impliquen, mejor en grupos pequeños. Depende de la situación, hay veces que no me da esa sensación en absoluto, de pérdida de tiempo, porque es dinámico y los chicos practican, paramos un momento y reflexionamos, pero hay veces, sobre todo cuando están bastante espesitos que les cuesta".
(PMCEnAr12/01/04)

Hemos podido observar que las percepciones que manifiesta Armando sobre la utilización del planteamiento comprensivo en la iniciación a los deportes de invasión, se refieren a la necesidad de utilizar dicho enfoque si queremos darle a la Educación Física un valor educativo, ya que la principal característica que ha detectado es la implicación cognitiva que provoca en el alumnado. No obstante, su percepción al final de la Unidad Didáctica y en manifestaciones realizadas en la reunión del mes de marzo, es que considera muy difícil la utilización en exclusiva de este planteamiento de enseñanza, por lo que se deberían utilizar simultáneamente planteamientos técnicos y comprensivos, con lo que se lograrían mejores resultados que aplicando uno u otro exclusivamente:

“Yo por eso he comentado antes que veo muy difícil que el planteamiento comprensivo se pueda llevar específicamente a la práctica en bloque. Habrá que pasarse a dar información directamente al alumno, y creo que en esa mezcla se pueden conseguir más resultados que con un método de reproducción de modelos únicamente o con uno comprensivo únicamente. Habrá que ver el momento, habrá que ver como se lo planteamos”. (PMCRgAr5/03/04)

4.2.4.3. EVOLUCIÓN DE LAS PREOCUPACIONES Y SATISFACCIONES AL UTILIZAR UN NUEVO ENFOQUE DE ENSEÑANZA.

La primera manifestación que realiza Armando en su diario referente a sus percepciones al aplicar este planteamiento de enseñanza, se refieren a la sensación de comodidad que le reporta la vuelta al patio, ya que en la anterior sesión había estado en el aula en donde se siente más incómodo por la falta de experiencia. Esta vuelta al patio le produce mayor seguridad:

"A diferencia de la primera sesión de vídeo, me he sentido mucho más cómodo en esta clase en el patio; seguramente será que no estoy acostumbrado a trabajar con el vídeo con los chavales, y sí en el patio, así que me he sentido mucho más seguro en la clase."
(PSNEDiAr19/11/03).

Recordando la implicación cognitiva como característica principal que para este planteamiento de enseñanza declaraba Armando, en la siguiente manifestación del diario se puede observar que es su primera preocupación a la hora de implementarlo. Manifiesta que está aportando excesiva información al alumnado sobre la dinámica de la sesión, percibiendo que no son capaces de asimilar toda la información porque cognitivamente no están implicados. Decide observar la evolución de la clase y en función de cómo evolucione el alumnado ajustar la información aportándola en menor cantidad, ya que es posible que no siempre reaccionen de la misma manera:

"En cuanto a la forma de plantear las actividades creo que desde el principio quiero que a los chicos les queden claras las normas para un determinado ejercicio, y partiendo de ahí cometo el error de darles demasiada información antes de comenzar la tarea....., pero creo que les quedan dudas, que no son capaces de asimilar toda la información que les doy a la primera; quizá este problema venga causado también por esa escasa implicación cognitiva de algunos de ellos, que a la hora de comenzar la tarea no sabían ni cuál era la forma de conseguir punto. Esto se podría solucionar dando pautas mínimas de funcionamiento, y una vez han comenzado a practicar introducir cuñas con información, de modo que los chicos vayan modificando la actividad sobre una base muy simple. Aunque quizá este problema no me aparezca la próxima sesión: habrá que estar pendiente y saber reaccionar adecuadamente en función

de las características del grupo en un momento determinado para elegir la forma más adecuada (o por lo menos intentarlo)." (PSNEDiAr21/11/03)

La preocupación que manifestaba en la anterior declaración evoluciona rápidamente hacia una sensación de satisfacción, al percibir que está ajustando muy bien la aportación de información con el tiempo de práctica que requiere la tarea. Manifiesta, asimismo que las bajas temperaturas, factor que había declarado anteriormente como un factor que dificulta la implicación cognitiva del alumnado, en esta ocasión no ha afectado:

"Se nota que voy haciéndome al funcionamiento de este método de enseñanza: cada vez voy controlando mejor el tiempo de duración de los ejercicios, el momento adecuado para introducir información y todo ello consiguiendo que los chicos tengan bastante tiempo continuo de práctica. Además, también he conseguido que tras pequeñas rectificaciones los chicos tengan tiempo para ponerlas en práctica (sin que se queden en algo únicamente teórico). A pesar de haber sido una clase a primera hora de la mañana de un día bastante frío los alumnos han trabajado bastante bien, y han superado la pereza inicial". (PSNEDiAr27/11/03)

"Personalmente me voy sintiendo cada vez más cómodo al utilizar este método de enseñanza, aunque en esta sesión es algo normal, ya que es la tercera que hago: he tenido tiempo de modificar pequeños fallos en las sesiones anteriores para hacerla más provechosa. Esto también se traduce en que con la práctica consigo controlar la situación para conseguir en todo momento lo que me había propuesto desde el principio de la sesión: el hecho de tener varios grupos me está sirviendo (aparte de para llevar más trabajo) para ir perfeccionando la puesta en práctica

de cada sesión, puliendo detalles y posibles errores que haya podido cometer con los primeros grupos". (PSNEDiAr27/11/03)

Su percepción sobre el aporte de información que ofrece al alumnado, a pesar de ir ajustándola, manifiesta que todavía es excesiva, observando como consecuencia que no les queda suficiente tiempo para resolver los problemas que acontecen en la práctica:

"Un fallo que he tenido es que no les he dejado tiempo para que ellos mismos, dentro del equipo, buscaran soluciones ante la nueva situación. Quizá porque he utilizado demasiado tiempo en intentar que comprendieran la tarea". (PSNEDiAr01/12/03)

Comenta Armando que le está resultando muy complicado prestarles la atención que requiere el alumnado que está realizando la función de observadores. Esta nueva preocupación la percibe después de transcurridas varias sesiones, fundamentándola en la dificultad que conlleva poder distribuir su atención entre las distintas funciones que realiza el alumnado, es decir, observadores y participantes directos de las actividades prácticas, y siendo hasta este momento, los observadores quienes están recibiendo menor atención:

"Una cosa que me lleva sucediendo durante varias sesiones, tanto en este como en otros grupos, y que hasta ahora no le había prestado especial atención, es el hecho de que me resulta muy difícil seguir a los alumnos que en un momento concreto no están ejecutando para que observen a sus compañeros y analicen sus actuaciones. Ya me resulta complicado, en el sentido de que necesito dedicarle bastante tiempo dentro de la sesión, el hecho de que los que están ejecutando desarrollen la tarea correctamente y aprovechen el tiempo, así que hacer

que los que no ejecutan presten atención me resulta algo bastante difícil de conseguir.” (PSNEDiAr04/12/03)

En la entrevista personal que se le realizó en el mes de enero, comenta nuevamente su preocupación por la impresión que tiene sobre la pérdida de tiempo del alumnado que está realizando la función de observador, ya que su atención la está dirigiendo principalmente hacia el alumnado que realiza la práctica de las tareas. Expone que esta preocupación la intentará minimizar dedicándoles más atención al alumnado que realiza la función de observación de la práctica de sus compañeros. Así lo manifiesta al preguntarle sobre cómo se siente al aplicar este planteamiento de enseñanza:

Coordinador. ¿Cómo te sientes tú?

Armando. “Una cosita que ya comentamos era lo de a la hora de tener a gente que no está participando directamente, que me daba la sensación de que estaban perdiendo el tiempo, los observadores, y entonces intento que todo el mundo esté implicado y me centro quizá demasiado en la gente que está trabajando para que realicen correctamente las acciones, y puede ser que no les deje tiempo suficiente a los de fuera para que estén participando, aparte de estar parados, que estén participando. Eso, yo creo que se me escapa un poquito, hay veces que lo controlo un poquito mejor, pero hay veces que noto que no les doy tiempo a los observadores”. (PSNEEnAr12/01/04)

Atendiendo a las preocupaciones que comenta Armando, consideramos que sería adecuado diseñar materiales didácticos que ayudasen en la observación. Se podrían diseñar algunas hojas de observación en donde el alumnado tuviese un referente sobre dónde focalizar su atención y que le ayudase en el proceso de aprendizaje, consiguiendo con ello disminuir la atención que le requiere al

profesorado la dedicación a estos alumnos y alumnas. La necesidad de estos materiales está también demanda por otros profesores y profesoras que han participado en la investigación, sobre todo, al comienzo de la utilización de este enfoque de enseñanza en donde el profesorado se percibe más agobiado por el cambio de rol y la sensación de tener que atender a múltiples factores.

En la evolución que está manifestando Armando, percibe que el repetir la misma sesión con distintos grupos le está aportando mayor fluidez y concreción sobre las características de cada clase en la aplicación del planteamiento y consecuentemente mayor seguridad, independientemente del tiempo transcurrido de una sesión a la siguiente

“Lo que también he notado, y ya en lo que se refiere a cómo me siento a lo largo de las sesiones, es que esta sesión ya la había puesto en práctica con otro grupo, así que la dinámica de la misma ha sido bastante fluida. Voy notando que cuando pongo en práctica una determinada sesión por segunda vez me siento más a gusto, y obtengo mejores resultados (principalmente mejores explicaciones y preguntas por mi parte, que repercuten en un mejor trabajo de los chicos). Incluso después de haber pasado bastante tiempo desde la última sesión puesta en práctica, y más todavía desde que puse en práctica esta misma sesión, he notado esta mejora. Supongo que será que voy corrigiendo más efectivamente las preguntas que los alumnos necesitan que se les haga para aprovechar las actividades.” (PSNEDiAr27/01/04).

Sus percepciones evolucionan hacia sensaciones de satisfacción al ir comprobando que el alumnado está aplicando los conceptos comentados en la resolución de los problemas que la situación práctica ocasiona:

“En cuanto a la apreciación de mi actuación que he tenido durante la sesión, creo que la intervención y la “invitación a la reflexión”, como vengo haciendo en otras ocasiones, ha sido muy satisfactoria, sobre todo cuando proponiendo una acción ellos mismos adaptan las respuestas a esa situación (ej: si veo que los extremos están muy cerrados, y por lo tanto también la defensa, lo cual dificulta el trabajo de basculaciones defensivas, les planteo si esa disposición le facilita o dificulta la acción a la defensa: ellos se dan cuenta que se tienen que abrir, bien pegados a las bandas, y sin decir nada la defensa también se abre, y se lo hago notar)”. (PSNEDiAr04/02/04)

Continúa ajustando los procedimientos para aportar la información al alumnado, decidiendo incidir en momentos iniciales de la clase con breves comentarios y en referencia a conceptos trabajados en sesiones anteriores, así como durante la realización de las tareas, con el fin de que el alumno vaya construyendo su aprendizaje. Asimismo, decide utilizar la información como refuerzo positivo, no sólo en base al resultado (consecución del punto) del juego, sino atendiendo a las decisiones tomadas por cada alumno:

“Además, para no caer en esa sobreinformación, puede que las reflexiones de cada sesión se realicen posteriormente y los alumnos tendrían entonces poco tiempo para aplicar las soluciones a las mismas. Voy a intentar dar las conclusiones de sesiones previas como información muy esquemática (sólo los puntos relevantes, muy rápido) en cuanto aparezcan errores debido a las mismas, a ver si consigo que las tengan presentes durante toda la sesión sin saturarles”. (PSNEDiAr09/02/04)

“Durante la actividad he procurado resaltar la acción correcta de alguno de los jugadores, incluso aunque no se consiguiera gol o el balón no

llegara a ellos. De esta forma creo que consigo una mayor implicación cognitiva (y así no estoy todo el día pidiéndoles que usen el coco), y a la vez un refuerzo positivo para el chico que realiza la acción, de modo que ellos ven que recibe el premio no únicamente el que consigue el gol, sino también cualquiera de ellos que realiza las acciones correctamente".
(PSNEDiAr18/02/04)

Podemos observar que la evolución que va manifestando Armando en el diario hace referencia principalmente al aporte de información al alumnado para provocar su implicación cognitiva y que lo vinculen con la realización de las tareas. Esta preocupación, que le ha reportado satisfacciones por los resultados observados en los comportamientos del alumnado, se manifiesta de forma más intensa en las últimas sesiones de la Unidad Didáctica, en donde es el alumnado quien observa las evoluciones de sus compañeros y el profesor disminuye sus intervenciones, lo que le provoca incomodidad por el cambio de rol:

"Me siento extraño también yo al hacer esta sesión, porque sé que es de observación PARA LOS ALUMNOS, y no puedo hacer rectificaciones ni corregir acciones que realizan, ya que no es mi momento. De hecho me pasan muchas cosas por la cabeza (para que los chicos mejoren su juego), pero hoy no se trata de corregir, sino de que ellos evalúen y observen, y yo no puedo darles pistas en ese trabajo."
(PSNEDiAr05/03/04)

En la última reunión de grupo realizada en el mes de marzo, Armando manifiesta otras preocupaciones que le han surgido durante la implementación de la Unidad Didáctica y que las ha ido minimizando hasta convertirse en sensaciones de satisfacción. Nos estamos refiriendo a la utilización de grupos

heterogéneos, factor de organización que no había utilizado anteriormente y que ha percibido una evolución satisfactoria:

“...en cuanto a los grupos homogéneos o heterogéneos, yo creo que siempre, que grupos heterogéneos, he notado una gran diferencia de las primeras sesiones hasta las últimas, sobre todo en la disposición de los chavales a la actividad (...) Ahora voy a utilizar estos niveles variables”.
(PSNERgAr5/03/04)

En la reunión de grupo realizada en el mes de marzo, y en referencia al dominio de los contenidos que cada profesor posee, Armando comenta que él está utilizando la unidad didáctica de Balonmano y que sobre dicho deporte tiene pocos conocimientos. Este escaso conocimiento del Balonmano lo ha resuelto transfiriendo los elementos idénticos que desde las necesidades del planteamiento de enseñanza caracterizan a los deportes de invasión:

“Yo lo que he estado viendo ha sido balonmano, y balonmano en la carrera he visto poco. En ese sentido puede ser que tuviera inseguridad, he modificado mi planteamiento a lo largo de las sesiones, y no era enseñarles balonmano, sino enseñarles a que piensen. Porque, los planteamientos que estamos haciendo son para deportes colectivos, de invasión, que son iguales. Lo que pasa es que unas veces lo coges con la manita y otro con el pie, y en otro lo coges así y lo tiras a un aro. Son cosas muy parecidas, entonces al principio pensaba que tenía que enseñarles a balonmano, recordando de la carrera, mirando apuntes, que tampoco es tan lejano, pero es que luego, cambiando ese punto de vista, es decir ¿qué es lo que tienen que hacer ellos? Analizar las acciones, observar, tomar decisiones, y eso no es exclusivo del balonmano, eso es todos los deportes colectivos. A partir de ahí, ya sí que me he sentido

bastante más cómodo, a gusto, dominando la situación, como queráis llamarlo.” (PSNERgAr5/03/04)

Considera que la utilización de este planteamiento de enseñanza requiere del profesorado una mayor implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que las variables que conlleva aumentan al implicarse todo el alumnado del grupo independientemente de sus características personales:

Coordinador. Es que escucho que si todos se implican cognitivamente. Que si todos participan, el de la escayola, el de... Este nivel de preocupación porque la clase funcione. Profesor y alumnos ¿nos lo planteábamos antes?

Armando. “Yo creo que ahora tenemos que estar más pendientes de todo. No únicamente del que está haciendo la tarea, sino también del que no la está haciendo. Lo comentaba antes, esa frustración que me daba a mí cuando creía que no estaba atendiendo los observadores, porque no estaban haciendo la tarea. Creo que es ese puntito el que diferencia de otras formas de dar las clases que tenía anteriormente. Si un chico no podía hacer la actividad pues ayudaba a poner el material o estaba sentado o poco más. Pero ahora tiene que hacer la tarea, y yo tengo que estar pendiente de que haga la tarea. o sea, que para mí me exige más. ¿a los chicos? Yo creo que también, porque ya no se trata simplemente de el que puede lo hace y el que no puede “ajo y agua”. Yo creo que ahora todos sí que se involucran más en la actividad, porque al que peor se le da también tiene algo que decir”. (PSNERgAr5/03/04)

Su evolución sobre las sensaciones de preocupación, podemos observar que en su caso se han convertido en sensaciones de satisfacción, ayudándole en el proceso el haber dispuesto de una unidad didáctica desarrollada, sensaciones

que le permiten afirmar que seguirá utilizando este planteamiento de enseñanza con una transferencia hacia otros contenidos:

“Yo, sobre la implicación cognitiva, ya te digo, al planteármelo de esta forma, enseguida me he sentido muy cómodo en ese sentido.”
(PSNERgAr5/03/04)

Coordinador. O sea que quizá el nivel de preocupación disminuyó por el hecho de que las unidades estuviesen desarrolladas?

Armando. “A mí sí que me ha ayudado eso que has dicho. Yo el hecho de que estaban ya las sesiones estructuradas y tal y con las tareas. Perfecto. A ver ¿qué toca hoy? Esto. Vamos a llevarlo. Vamos a ver como llegamos. Que por mucho que lo tengas preparado, en función de cómo te vienen ese día los niños, que la hora anterior han estado por ahí no sé donde y te vienen con unas ganas de clase que imagínatelo. ¿Qué me toca hacer hoy, estas dos actividades?; ¿qué objetivos tenemos? Vale, vamos a ver cómo llegamos a ese destino. De donde partimos y a ver cómo llegamos. Al estar ya esas actividades ya planteadas con su progresión ya previamente analizadas y preparadas. Yo me sentía mucho más seguro al dar las clases.” (PSNERgAr5/03/04)

Coordinador. Vuestro papel como profesores ¿ha cambiado la visión de la asignatura?

Armando. “Yo, sí. Yo, ahora procuro, cualquier otro contenido, en hockey por ejemplo, procuro, a veces, evidentemente no tan radical como con tu unidad didáctica, sino a veces plantearles preguntitas a los chicos. Que ellos también, no simplemente ejecuten, que es muchas veces, hasta ahora el método que estaba yo utilizando. “venga ahora vamos a hacer

esto”, no, sino decirles “y vais a pensar mientras lo estáis haciendo, por qué lo estáis haciendo, para qué lo estáis haciendo, cómo lo estáis haciendo y cómo podríais mejorarlo, y luego lo hablamos y lo comentamos”. Y, ya de por sí, los chicos, les parece un reto, parece que hacen la actividad con otras ganas. “Anda, y ahora cómo soluciono esto. En ese sentido sí que lo estoy aplicando en otros momentos, en otros grupos, en otros contenidos, y me está yendo bastante bien. No tanto como en esta unidad didáctica, en cuanto a utilizar ese método comprensivo, pero cuando lo utilizo, pues bien.” (PSNERgAr5/03/04)

4.2.4.4. EVOLUCIÓN SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO COMO PARTÍCIPIES DE UN ENFOQUE COMPRENSIVO

Las percepciones que manifiesta Armando sobre el alumnado al utilizar este planteamiento de enseñanza, para cuyo análisis vamos a utilizar principalmente las manifestaciones que ha transcrito a su diario, se refieren a la sorpresa que está ocasionando en el alumnado la utilización de este planteamiento de enseñanza, manifestando que no están acostumbrados a trabajar con esta dinámica. Se muestra optimista con los resultados que piensa conseguir con la utilización de este planteamiento de enseñanza.

“... se nota que precisamente son ellos los que se han visto “sorprendidos” por esta forma de dar las clases, por reflexionar sobre lo que están haciendo.... voy a obtener buenos resultados aplicando este método de enseñanza (el tiempo lo dirá).” (CALDiAr27/11/03)

Hace referencia a sensaciones de satisfacción, matizando que aprecia alguna diferencia entre los niveles de 3º y 4º de ESO. También manifiesta satisfacción por el hecho de que inicialmente detecta que las situaciones de enseñanza y

aprendizaje que está utilizando favorecen la coeducación al poder, tanto los alumnos como las alumnas, vincularse en la realización de las tareas:

“Los chicos, a pesar de ser viernes a penúltima hora, han estado bastante activos, tanto durante la actividad como durante la reflexión. Se nota diferencia, sobre todo a la hora de razonar y hallar la respuesta correcta a las preguntas, entre los niveles de 3º y 4º de ESO, que son los que estoy trabajando. Ha habido (y la hay, en general en este grupo) una participación variada de todos los chicos”. (CALDiAr21/11/03)

“Otro aspecto que me ha llamado la atención durante esta sesión en los dos grupos que llevo hasta el momento: las chicas se involucran bastante en las tareas. Creo que el hecho de que no puede haber desplazamientos con balón equipara bastante las desigualdades físicas por sexos, contribuyendo a la coeducación, integrando a chicos y chicas en la misma tarea sin discriminación y sin diferencias insalvables”. (CALDiAr21/11/03)

La consideración de Armando, sobre la posibilidad de atender aspectos coeducativos y que ya ha salido en otros casos de profesores y profesoras colaboradores, nos permite realizar una interpretación satisfactoria sobre la importancia que ello tiene. Las oportunidades que este enfoque de enseñanza, por las situaciones de práctica que acoge, permite que todo el alumnado e independientemente de sus características individuales pueda participar de las situaciones de aprendizaje.

Otros aspectos que Armando va detectando en el alumnado a medida que avanzan las sesiones, se refieren a la vinculación que establecen entre su nivel de habilidad y la participación en el juego, mostrándose, asimismo, poco

respetuosos con aquellos que muestran menores niveles de competencia motriz:

“Y algo que también me ha llamado la atención, ahora que me paro a reflexionar más aspectos de los que he visto durante la propia práctica, es que de momento los propios alumnos se crean barreras en cuanto a la implicación en el juego dependiendo del nivel de habilidad de cada uno de ellos: les está costando en estas primeras sesiones (y sobre todo en la de hoy) aceptar el nivel de los compañeros y compañeras, y esto es uno de los principales elementos que desestabilizan la clase, sobre el cual creo que debo buscar soluciones para evitar problemas en próximas sesiones”. (CALDiAr02/12/03)

Manifiesta que las situaciones modificadas en cuanto al número de jugadores que está utilizando, no las están transfiriendo a situaciones que les van a permitir resolver más adecuadamente situaciones más similares al juego real. Percibe, asimismo, que la primera clase de la mañana y las bajas temperaturas, son factores que perjudica la implicación motriz y cognitiva del alumnado:

“Por otro lado creo que los chicos se han visto sorprendidos al encontrarse con una situación típica dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero seguramente novedosa para ellos, y es que no llegan a percibir las situaciones de 1x1 y 2x2 (que son las que he llegado a desarrollar) como forma de conseguir experiencias que después puedan extrapolar al juego real.” (CALDiAr03/12/03)

“La clase se ha desarrollado de forma bastante parecida a otras clases (o esa es la sensación que yo he tenido): al ser primera hora, con mucho frío, ha costado que los alumnos se involucraran físicamente en la tarea,

y todavía más ha costado que se involucraran cognitivamente”
(CALDiAr03/12/03)

Otro aspecto que le preocupa es la implicación del alumnado cuando está realizando la función de observador, ya que tienen tendencia a dispersarse si perciben que él no está pendiente de ellos. Así lo manifiesta en la reunión del 12 de enero:

Coordinador. ¿Cuál es la tendencia de los observadores? ¿A implicarse, observando a los compañeros, o charlar?

Armando. “A charlar entre ellos, si ya les cuesta implicarse, cuando no tienen al profe que les hecha el aliento en el cogote, y sobre todo cuando no tienen el balón que al final es lo más atractivo, estar con el balón”.
(CALEnAr12/01/04)

Progresivamente va percibiendo como evoluciona el alumnado en cuanto la vinculación de los conceptos que va aprendiendo con la respuestas que aplican en las situaciones de juego. Es decir percibe que van comprendiendo el sentido del juego del balonmano:

“Poco a poco voy notando cómo mejoran, sobre todo en cuanto a esa sensación que se percibe de “saber a qué se está jugando”. Hay alumnos que incluso me han comentado que están viendo partidos por la televisión, los fines de semana, y creo que eso les ayuda bastante para tener una idea global del juego, sobre todo de su dinámica.”
(CALDiAr04/02/04)

Percibiendo, asimismo, que esa evolución es diferenciada en función de los grupos de clase, aportando el alumnado las soluciones que él tenía previstas:

"De momento es en el único grupo (4ºB) que a través de la reflexión ellos solos han llegado a utilizar las fintas como posible forma de superar a un oponente directo. Al ser la primera vez que realizaban estas acciones se han mostrado lentos en su ejecución, lo cual no me preocupa, porque por lo menos han llegado ellos a esa conclusión: ya tendrán tiempo de ponerlas en práctica en otras situaciones más adelante para mejorarlas e idear nuevas." (CALDiAr09/02/04)

Estas percepciones de satisfacción que le reportan los niveles de aprendizaje e implicación del alumnado, los traslada también a aquellos que realizan la función de observadores, manifestando que la implicación de éstos les está permitiendo participar plenamente de la dinámica de las clases. Las satisfacciones que manifiesta las generaliza a todo el alumnado, percibiendo que sin haber terminado la Unidad Didáctica prácticamente ya se han conseguido los objetivos establecidos:

"Me sigue dando buenos resultados (sobre todo para la implicación cognitiva de los chicos) el hecho de que el grupo observador analice las acciones, encuentre soluciones a los problemas y los ponga en práctica ante otro grupo que todavía no ha analizado la situación, para después resaltar esas diferencias en la puesta en común". (CALDiAr16/02/04)

"También creo que, quedando pocas sesiones para terminar la unidad didáctica, los alumnos han aprovechado muy bien estas clases de balonmano, ya que muchos de ellos era la primera vez que lo trabajaban en su vida. Por supuesto que quedan todavía algunas sesiones (digamos que son "las más golosas", ya que serán fundamentalmente de juego real o casi real), pero creo que la base ya está adquirida, y espero que se vea reflejado en estas últimas sesiones". (CALDiAr20/02/04)

En la siguiente manifestación puntualiza la valoración sobre los objetivos realizada en la manifestación anterior, al referirse a que las diferencias que estaba observando en el juego entre los alumnos y las alumnas se resuelven después de un periodo de reflexión:

“Y también se ha dado el problema de las diferencias entre ambos sexos. Han habido algunas chicas que se quejaban de que el juego lo monopolizaban algunos chicos. Difícil de solucionar si tenemos en cuenta que estamos a unas alturas de la Unidad Didáctica en la que lo que se busca es el juego real. He intentado mentalizarles e ir descubriéndoles la realidad del balonmano: que es un juego de contacto, de mucho contacto, en el que a veces la única forma de parar a un contrario es en falta (CUIDADO: que no les he arengado a agredir al contrario, sino que si se comete una falta, se comete una falta y ya está, no pasa nada). He notado diferencia en la actuación de todos (chicos y chicas) antes y después de esta interrupción: al principio no se utilizaban los brazos para la defensa y casi se evitaba siquiera el mínimo roce; después la defensa era mucho más activa, más “pegajosa” y más efectiva”.
(CALDiAr26/02/04)

4.2.4.5. EVOLUCIÓN EN LA UTILIZACIÓN DE PREGUNTAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA PROPICIAR LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO.

Las primeras manifestaciones que realiza Armando en el diario que hacen referencia a la implicación cognitiva mediante las preguntas son de satisfacción por los comportamientos que está observando en el alumnado. Se refiere a que son los alumnos quienes aportan las respuestas si necesidad de tener que aportarlas él, utilizando para ello preguntas muy concretas:

“Y otro aspecto que también he notado, que los chicos atienden bastante bien a todas estas reflexiones que se van haciendo: el hecho de estructurar el razonamiento en pasos muy pequeños hace que ellos mismos alcancen la respuesta correcta, y en caso de que no sean capaces también lo consiguen “dando un pequeño rodeo” (es decir, reflexionándolo de otra forma gracias a una pequeña ayuda). Pero han sido ellos en todo momento los que han llegado a las conclusiones deseadas (con mayor o menor grado de guía).” (PICDiAr19/11/03)

Empieza a diferenciar los comportamientos ante las preguntas en función de los grupos de clase, manifestando que algún alumno de un grupo de 3º de ESO no se está implicando como él esperaba:

“La clase de hoy no ha salido todo lo bien que me hubiera gustado. Los chicos (3ºD) estaban bastante “ausentes” en cuanto a su implicación en la sesión. De hecho he tenido que mandar a un par de ellos a que se sentaran. También se notaba que había un grupo que no hacía caso a las explicaciones, y que a la hora de empezar la tarea preguntaban qué tenían que hacer (porque anteriormente no habían prestado atención)”. (PICDiAr24/11/03)

Armando decide ajustar el procedimiento para la realización de preguntas, optando por realizarlas a cada grupo por separado con la intención de dinamizar la clase ya que había observado que se perdía mucho tiempo mientras todo el alumnado de la clase se juntaba en el mismo espacio, y realizándolas al final de cada tarea:

“Debido a las dificultades en una parte de la clase he decidido plantear las preguntas y las reflexiones entre los ejercicios a cada grupo por separado. Lo he hecho porque pensaba que corría el riesgo de perder

demasiado tiempo juntando a todos y consiguiendo que atendieran y, lo que es lo más importante, que sacaran provecho a las preguntas y respuestas". (PICDiAr24/11/03)

Un ejemplo de cómo utiliza este procedimiento y el grado de concreción de las preguntas, lo extraemos de la sesión nº 3 en donde establece un diálogo con un grupo de alumnos (participan varios alumnos en el diálogo) que acaba de terminar un periodo de práctica:

Profesor. ¿Qué problemas hemos tenido cuando estábamos jugando?, cuando teníamos el balón.

Alumno. Que es un espacio muy pequeño y se nos echaban encima.

p. Si resulta que soy el que tengo el balón ¿qué tengo que buscar?

a. No perder el balón.

p. Bien. Pero además hemos introducido otra cosa ¿cómo conseguimos gol?

a. Pues pasando al que está en el círculo.

p. Bien, ¿y el círculo dónde se encuentra?

a. En el suyo (señalando a un jugador del otro equipo).

p. En el del contrario, bien. ¿y qué es lo que tenemos que conseguir?

a. Pues ir avanzando poco a poco.

p. Bien, ir avanzando y que no nos lo quiten. Bien las dos cosas que hemos dicho al principio. Bien, y cuando no tenemos el balón ¿qué podemos hacer?.

a. Desmarcarnos

p. Bien, ¿hacia dónde?

a. Hacia los huecos.

p. Bien, y si ese hueco está ocupado, marcado, ¿qué sucede?.

a. Pues intentar hacer hueco.

a. Habrá que avanzar abriendo la defensa.

p. Bien, pero si para avanzar pongo en riesgo la posesión de balón ¿le paso al que está avanzando?, ¿qué debo hacer?.

a. Pues pasar a uno que esté descubierto.

p. Bien, ¿por qué?

a. Porque así no perdemos el balón.

p. Muy bien

La principal preocupación que manifiesta se refiere a la adecuación de las preguntas según las características de los alumnos, ya que las que aparecen

escritas en las sesiones le parecen lógicas, pero comienza a detectar que la construcción del razonamiento del alumnado depende de más factores, como puede ser los conceptos tratados el día anterior y que no les hayan quedado suficientemente claros a algunos:

“Creo que me ha costado bastante ajustar las preguntas a lo que necesita cada grupo y a los errores que podían cometer en un momento determinado. Cuando leo el razonamiento en el papel me resulta muy lógico, coherente, y creo que los chicos “no van a tener otra salida”, pero constantemente me voy dando cuenta que esas preguntas que tenía pensadas en principio puede ser que no sean adecuadas, porque el principal problema pueda ser el del día anterior, de alguna cuestión que parece que no les quedó demasiado clara (según la actuación que han tenido hoy)”. (PICDiAr21/11/03)

La evolución que manifiesta Armando se dirige hacia sensaciones de satisfacción y utilidad en la realización de preguntas, motivada por ser el alumnado quien aporta las respuestas adecuadas y observar en ellos comportamientos gratificantes al contestar correctamente:

“A la hora de hacer las preguntas intento plantearlas para que en la medida de lo posible sean ellos mismos los que me digan las respuestas correctas; eso sí, a veces procuro orientar la pregunta hacia una solución muy clara si veo que tienen problemas para conseguirlo. Hasta ahora en muy pocas ocasiones he tenido que dar una información de forma directa porque haya visto que ellos no son capaces de alcanzar la solución (incluida la ayuda). En este sentido creo que la utilización de preguntas es bastante positiva, ya que también consigue que los chicos, al ir respondiendo correctamente las mismas lo aprecien como si hubieran

conseguido el éxito (algo parecido a cuando consiguen un punto), y se vean útiles dentro de la sesión". (PICDiAr21/11/03)

La evolución que observa en el alumnado está diferenciada por niveles, manifestando que el nivel de 4º de ESO evoluciona mejor que el alumnado de 3º de ESO:

"Este grupo, que es de 4º, trabaja mucho mejor a la hora de encontrar las respuestas a los problemas que se plantean en la práctica que el grupo de 3º. Supongo que ese año (o más) que hay de diferencia entre los alumnos de ambos grupos se deja notar al ser capaces de resolver más fácil y rápidamente los problemas surgidos durante la práctica". (PICDiAr24/11/03)

Un procedimiento que manifiesta le está funcionando muy bien es el de realizar las preguntas directamente en la situación de juego, manteniendo a los alumnos colocados en el espacio de juego y según quedaron al cometer el error. Percibe que el alumnado le comprende mejor al ver físicamente la situación y necesitando de esta forma abstraerse en menor medida. Percibe, asimismo, que el alumnado se está habituando a esta nueva dinámica de las clases, tanto a nivel procedimental como de construcción del pensamiento lógico, aunque les cuesta todavía entrar en esta dinámica al comienzo de las clases:

"En esta sesión he hecho algo que creo que ha sido muy positivo, y que en las pocas sesiones que llevo hasta ahora no había probado, y es que en una jugada cualquiera en la que no se consigue el punto o se comete un fallo les pido que mantengan las posiciones que tenían en el campo ("congeló la imagen" como dicen ellos) y les hago que analicen la situación de los jugadores (con y sin balón), las acciones de los mismos y las decisiones tomadas, viendo si son acertadas o no e intentando que

razonen el por qué, buscando en su caso una solución más adecuada. Al tener tiempo para analizar si lo que acaban de hacer (muy reciente en el tiempo) es correcto o no, creo que también consiguen asimilar aún mejor todos los principios que estoy buscando y que al tratarlos y debatirlos verbalmente es posible que queden un poco abstractos: al aplicarlos y explicarlos en una jugada concreta los reconocen bastante mejor (o por lo menos esa es la sensación que me ha dado).” (PICDiAr24/11/03)

“Me voy dando cuenta también de que a los alumnos les va resultando cada vez menos “extraño” que pare el juego para hacerles pensar. Noto que poco a poco van respondiendo con más lógica a las preguntas, y estos razonamientos cada vez van teniendo mejores resultados. Sin embargo me corroboro en lo que he dicho al comienzo de estos comentarios, y es que al principio de la sesión los chicos parece que no se acuerdan de que tienen que pensar durante el juego, y no comienzan a hacerlo hasta que paramos la actividad y reflexionamos.” (PICDiAr26/11/03)

Decide cambiar el procedimiento, concretando más las situaciones de análisis y buscando la relación que tienen con los objetivos. Manifiesta sensaciones de satisfacción al haber observado que el alumnado se implica en mayor medida, especialmente aquellos que en otras ocasiones parecían dispersos, así como el alumnado con menor nivel en este deporte:

“He decidido utilizar cortes muy pequeños en el juego, analizando situaciones concretas y relacionándolas con los objetivos que tenemos en la sesión, para conseguir que desde el principio los chicos se impliquen cognitivamente en la tarea, y hoy ha sido una muestra muy clara que desde el principio todos y todas estaban trabajando muy bien. De hecho, una chica que suele quejarse y “racanear” a la hora de hacer

las tareas estaba bastante inmiscuida en la tarea. También los chicos y chicas que tienen menos nivel se han integrado muy bien en el desarrollo de la sesión". (PICDiAr01/12/03)

Estas sensaciones de satisfacción aportadas en la manifestación anterior por el procedimiento utilizado y los logros observados, no las obtiene en la misma medida con todas las clases, ya que en ocasiones la implicación del alumnado evoluciona de forma más lenta:

"Personalmente también ha habido momentos en los que me he sentido inútil durante la clase, y es que me he encontrado con algunos alumnos que trabajaban bien, con otros que ni se movían, con otros que estaban enfadados y riñendo con el compañero, e incluso con alguno que se quejaba porque sus compañeros no estaban trabajando bien. Ante esta situación he intentado detener la actividad varias veces, instándoles a analizar acciones concretas (para buscar una relación de la situación concreta con los objetivos generales), pero aún haciéndolo dos o tres veces por grupo no he conseguido los resultados que esperaba de implicación y actividad tras estas intervenciones." (PICDiAr02/12/03)

En la siguiente transcripción se pueden observar las reflexiones que Armando ha realizado sobre sus acciones en la clase mostrando percepciones de satisfacción, ya que las decisiones en la acción le están dando resultados al comprobar que los comportamientos del alumnado reflejan actitudes de participación. Asimismo, la autonomía que va adquiriendo este profesor, le permite ir orientando su labor de guía del proceso hacia aspectos actitudinales al considerarlos prioritarios para lograr la implicación del alumnado:

"Parece ser que esta intervención sí que ha dado (por fin, ya que la sesión estaba bastante avanzada) los resultados esperados, y a partir de

ahí los alumnos han trabajado mucho mejor, y así se lo he hecho saber en las conclusiones finales. De hecho ellos mismos también han notado que el juego ha sido mucho mejor al final de la clase.” (PICDiAr02/12/03)

La evolución que va manifestando Armando se dirige hacia la prioridad que le concede a la implicación cognitiva del alumnado, recordemos que es la característica que él destaca como necesaria para la utilización de este planteamiento de enseñanza, y sintiendo la necesidad de vincularse él en mayor medida para que esto ocurra. En las reflexiones que realiza sobre su acción docente percibe que no debe hacerlo ya que debe atender a todos los alumnos, y si interviniese más a través de preguntas no lo conseguiría, y el alumnado también necesita practicar las acciones de juego:

“La fórmula que vengo utilizando de detener una acción concreta para buscar soluciones y relacionarlas con objetivos de la clase me sigue resultando. El problema es que me gustaría hacer más intervenciones (ya que veo que ayudan mucho al desarrollo de la clase y a la asimilación de las tareas por parte de los alumnos), y si hiciera más intervenciones seguramente el tiempo final de práctica se vería reducido. También debo tener en cuenta que cuando estoy haciendo comentarios a unos alumnos no puedo observar a otros, y de esta forma me limitaría algo que creo que es muy necesario, no sólo dar instrucciones a diestro y siniestro.” (PICDiAr03/12/03)

A pesar de las intenciones manifestadas en la declaración anterior, decide seguir aportando la información a través de las preguntas y realizarlas en pequeños grupos. Al ser una de sus principales preocupaciones el no poder atender adecuadamente a los observadores, decide reducir su número ajustando la configuración de número de componentes de los grupos:

“En la clase de hoy he puesto en práctica una estrategia de aplicar información en pequeños grupos (durante la parte principal de la misma) que ya he utilizado en alguna otra sesión, y los resultados creo que son mejores que si tuviera que detener a todos a la vez para explicarles situaciones concretas o un nuevo ejercicio... personalmente estoy bastante contento con el resultado que me está dando aplicar la información a grupos reducidos, así que para evitar que haya alumnos observando que puedan estar desatendidos estoy procurando adaptar el número de componentes de los grupos en cada tarea para que haya la menor cantidad de gente posible observando (y por lo tanto “desatendida”).” (PICDiAr04/12/03)

Otra preocupación que manifiesta es la de adecuar las preguntas en función de la diversidad de factores que afectan a cada alumno:

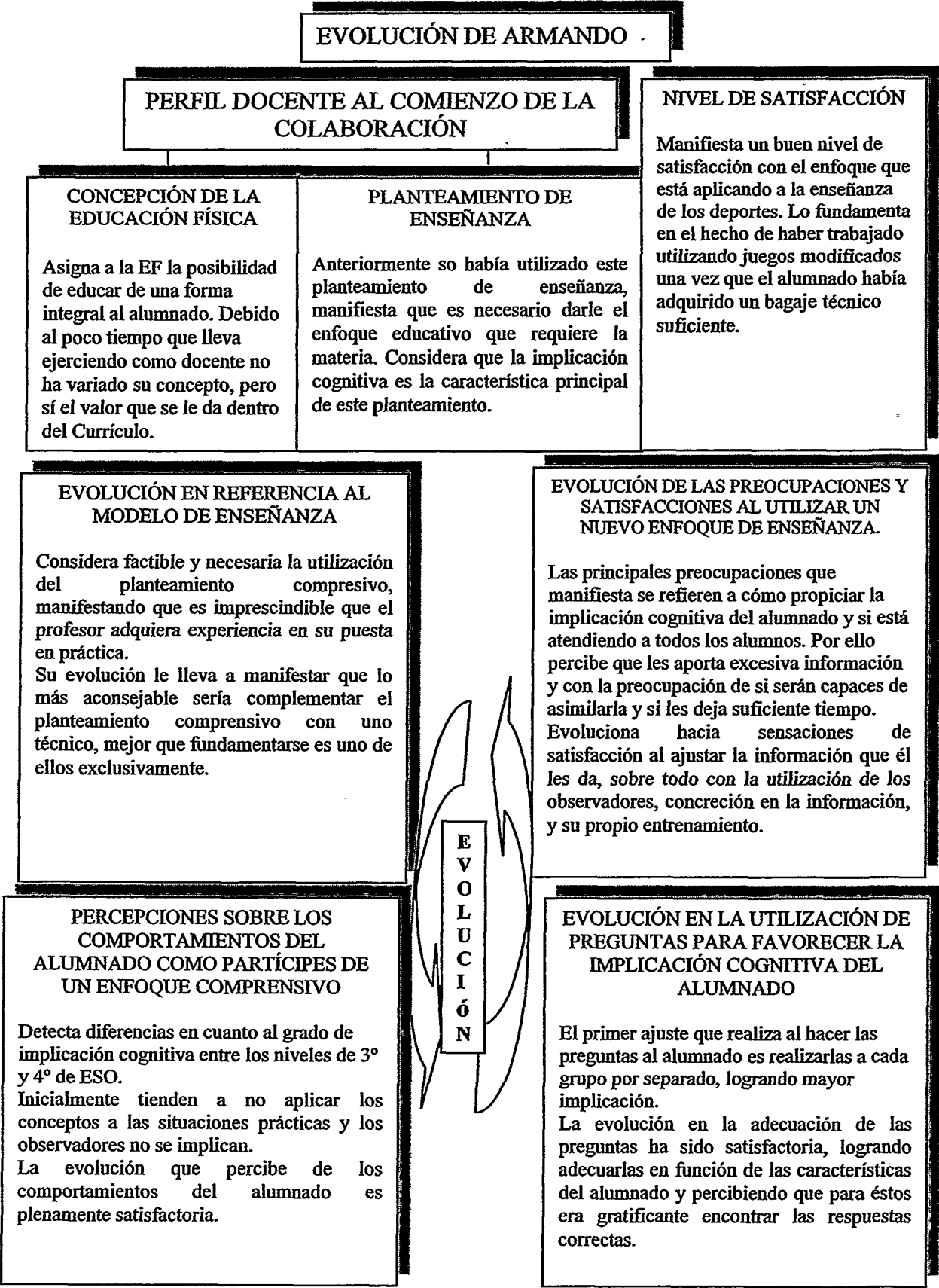
“... aun siendo una clase bastante “productiva” vuelvo a tener la sensación de que hay que elegir muy bien las preguntas en cada momento, en función de su nivel de actividad, de su implicación cognitiva, y de cómo van resolviendo ellos solos los problemas que les plantea la propia tarea.” (PICDiAr09/02/04)

La evolución que se extrae de las manifestaciones que realiza Armando, es que las sensaciones de satisfacción van en aumento al percibir que él va adecuando mejor las preguntas y ganando en autonomía, así como que el alumnado participa plenamente tanto a nivel motor como en su implicación cognitiva:

“Voy notando que con el paso de las sesiones me adapto mucho mejor a las características específicas del grupo en una sesión determinada. Sobre todo a la hora de plantear las preguntas, que considero son el fondo de este método. Al comienzo de la Unidad Didáctica, en los

diferentes grupos, procuraba seguir las preguntas propuestas, y ahora hay veces que ni las repaso. Eso sí, las voy redactando sobre la marcha en función de los objetivos que hemos propuesto al inicio de cada sesión. Y creo que esta flexibilidad me está dando buenos resultados. Y otro aspecto muy positivo es que no sólo han trabajado bien durante la práctica, sino que en las reflexiones y en los análisis de determinadas jugadas participaba una gran mayoría, cosa que hasta ahora era difícil que sucediera.” (PICDiAr17/02/04)

La independencia que Armando ha ido adquiriendo sobre las preguntas que se contemplan en la unidad didáctica diseñada, ha ido en aumento de forma paulatina durante la implementación de este enfoque de enseñanza. Este factor nos indica que su nivel de autonomía, respecto a las preguntas que aparecen señaladas en la mencionada unidad didáctica, nos parece suficientemente significativo como para considerar que, posteriormente a su participación en esta investigación, se podría predecir que le va a permitir continuar de forma autónoma en el diseño y puesta en práctica de los materiales que como docente necesitará elaborar y desde un enfoque comprensivo para la enseñanza de los deportes de invasión.



4.2.5. EVOLUCIÓN DE SERGIO

4.2.5.1. PERFIL DOCENTE DE SERGIO Y DEL CENTRO EN EL QUE IMPARTE SUS ENSEÑANZAS.

El Centro educativo en el que Sergio realiza su función docente durante el curso académico en el que se desarrolla esta investigación está situado en el municipio de Boadilla del Monte de la Comunidad de Madrid. Es un Centro que imparte todos los niveles de la etapa de Secundaria, y cuenta con aproximadamente 600 alumnos matriculados.

Las instalaciones deportivas exteriores que existen en el Centro permiten un adecuado desarrollo de la Unidad Didáctica de Balonmano, unidad que Sergio ha decidido poner en práctica. No podrá utilizar una instalación cubierta como recurso en los momentos que las inclemencias meteorológicas así lo aconsejarían, ya que el gimnasio es de reducidas dimensiones para tal fin. En cuanto al material, ha necesitado adquirir los balones de balonmano necesarios para la impartición de la Unidad Didáctica, esto es debido a que en este Centro nunca se había contemplado el Balonmano como contenido específico para desarrollar el Currículo oficial.

La situación administrativa de Sergio es de expectativa de destino, por lo que no tiene plaza en propiedad, siendo éste el primer curso académico que está en este Centro. Su vinculación al mismo, aunque con algunas dificultades dentro del departamento de Educación Física, se puede considerar de plena integración, participando en actividades complementarias y extraescolares.

En los once años que Sergio lleva como docente de la materia de Educación Física, ha variado su concepción sobre la Educación Física, disminuyendo la inicial ilusión que desde la perspectiva teórica tenía, hacia un realismo más

moderado que la experiencia le ha aportado. Se percibe, asimismo, una variación en el significado y relevancia que le atribuía a los contenidos:

"La experiencia te hace ser mucho más realista y te resta cierto entusiasmo inicial. Por otro lado creo que mi visión de los contenidos ha variado, restándole importancia a la utilización de unos u otros" (En27/X/03).

Sergio atribuye esta evolución a la influencia que le ha aportado el contacto con los compañeros, los cursos de formación, la propia realidad de los Centros...

"Más que cambiar yo creo que he evolucionado, adaptándome a la difícil realidad de la enseñanza que vivimos. La experiencia, las actividades de enseñanza y formación como ésta, el trabajo con otros compañeros. Los propios alumnos y la visión de sus necesidades." (En27/X/03).

La concepción que tiene de la Educación Física hace referencia a la posibilidad de desarrollar capacidades vinculadas con una visión integral de los alumnos, generación de hábitos saludables y aspectos de relación. Cuando habla de los objetivos de Educación Física se expresa de esta manera:

"La práctica de actividades físicas que desarrollen a los alumnos y fomenten en ellos unos hábitos sanos de vida, que potencien sus capacidades personales y de relación creo que son algunos de nuestros grandes objetivos". (En27/X/03).

Asimismo, hace referencia, a la posibilidad de utilizar el deporte como medio para ocupar el tiempo de ocio, pensando en cuando el alumnado tome sus propias decisiones respecto a la práctica de actividad física:

“Además creo que el aprendizaje deportivo y el conocimiento de su cuerpo, va a permitirles practicar en el futuro actividades de ocio y tiempo libre con todos los beneficios que éstas conllevan.” (En27/X/03).

Sergio incide, en ocasiones, en la idea de potenciar aprendizajes para una práctica autónoma del alumnado en su futuro como ciudadano. Así, en relación con los deportes de invasión propone que el alumnado adquiriera suficiente autonomía en el juego deportivo que le permita utilizarlos como medio de disfrute y de desarrollo físico:

“Que lleguen a conocer los fundamentos técnico-tácticos de un deporte, a un nivel adecuado. De manera que puedan practicarlo como deporte de forma autónoma, y les sirva para divertirse y desarrollarse físicamente a través del deporte”. (En27/X/03).

Para ello, Sergio comparte una idea inicial sobre lo adecuado que sería utilizar un enfoque de iniciación deportiva que permita un mayor conocimiento y una implicación física y cognitiva. En opinión de Sergio, la utilización de un enfoque comprensivo puede permitir aportarle a estos contenidos un enfoque educativo:

“Creo que es una manera mucho más educativa de plantear un deporte, y obliga a los alumnos a implicarse física e intelectualmente de una manera bastante lúdica para ellos” (En27/X/03).

No obstante, se trata de una opinión que se sustenta sobre una creencia, ya que manifiesta no haber utilizado anteriormente un planteamiento comprensivo, vislumbrando significativas expectativas en cuanto a las posibilidades que pueda aportar, y que considera son más acordes con las intenciones manifestadas anteriormente para los contenidos que los planteamientos que ha venido utilizando:

“Creo que este planteamiento va mucho más allá de mi trabajo anterior en este campo” (En27/X/03).

Sin embargo, como se observará más adelante, Sergio no conoce en profundidad los planteamientos del enfoque comprensivo en la enseñanza deportiva, lo que le hace moverse en un pensamiento contradictorio sobre su valor o sobre las ventajas de la utilización de un enfoque u otro de iniciación deportiva.

Su nivel de satisfacción como docente de la Educación Física lo vincula con la situación administrativa, ya que no dispone de plaza en propiedad y cambia de Instituto anualmente, provocándole situaciones nuevas cada curso académico:

“Cada año encuentro nuevas dificultades, aunque otras desaparezcan. Este curso podría hablar de escasez de medios de trabajo, falta de colaboración con mi departamento actual y la dificultad de trabajar con alumnos no habituados a ello” (En27/X/03).

La situación administrativa que “sufre” Sergio, prácticamente cada curso académico tiene que cambiar de Centro, le condiciona en gran medida sus pensamientos y creencias como docente e impidiéndole contemplar una perspectiva educativa a largo plazo. Su interés por colaborar en esta investigación, que como hemos visto anteriormente la considera importante como herramienta formativa, la consideramos desde nuestro punto de vista igualmente importante porque nos puede aportar una visión de la cual participan posiblemente un buen número de profesores y profesoras.

4.2.5.2. EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE SERGIO SOBRE EL MODELO COMPRENSIVO.

El inicio de Sergio como colaborador en esta investigación, basándonos en la manifestación que realiza en la reunión de finales del mes de octubre y en donde él aún no había empezado a utilizar el planteamiento comprensivo, se puede interpretar como de poco familiarizado con las características del mismo:

“¿y, cómo miden?. Igual soy un poco pardillo o estoy un poco pez. ¿pero como miden el planteamiento más técnico que táctico, más táctico que técnico?” (PMCRgSe27/10/03)

En la siguiente reunión, se aprecia que Sergio se ha documentado sobre este planteamiento de enseñanza, lo que le permite establecer diferenciaciones en cuanto al nivel de dificultad en la aplicación y rapidez en los aprendizajes, comparando un planteamiento basado en la repetición de los gestos técnicos y uno que busca la comprensión. En esta reunión se estableció un debate en el que Sergio manifiesta que el planteamiento técnico es más rápido, fácil y cómodo, ya que el profesor sólo tiene que decir lo que quiere que el alumnado realice y éstos le imitan, mientras que en un planteamiento comprensivo hay que dar unas explicaciones previas con preguntas y provocar la implicación cognitiva:

“Yo creo que es mucho más rápida la forma de empezar y mucho más fácil de la otra manera (refiriéndose a un planteamiento técnico). A mí me parece que de esta forma (en un planteamiento comprensivo) tienes que dar unas explicaciones previas, plantearles unas cuestiones, tenerlos atentos para que utilicen sus cabezas, sus neuronas. Para mí eso lleva un tiempo, es decir, pararles y decir a ver, vamos a intentar comprender lo que hacemos, vamos a buscar el por qué y tal. Me resulta mucho más

fácil ponerlos a correr, coger el balón y que me imiten, me resulta infinitamente más fácil, vamos a pasar, vamos a botar, vamos a tirar. O sea la reproducción de modelos me ... yo creo que es mucho más fácil imitar un modelo y después corregir sobre la imitación que plantear..”
(PMCRgSe10/11/03)

Matizando que su opinión no se refiere a que considere que sea mejor plantear la enseñanza mediante una reproducción de modelos, sino que para él es más fácil y cómodo. Asimismo, incorpora el criterio de que al utilizar una reproducción de modelos el profesor sabe lo que va a ocurrir en la clase

“ No, pero sí es que me refiero a eso, es fácil en cuanto a comodidad, no en cuanto a que sea mejor, sino que resulta más fácil, más cómodo, más ... Pero sabes lo que va a salir”. (PMCRgSe10/11/03)

Las primeras manifestaciones que realiza en el diario al comenzar a aplicar este nuevo enfoque, se refieren a las diferencias que ha encontrado en relación con otros planteamientos de enseñanza, destacando los momentos de reflexión, y el aprendizaje más participativo

“Creo que contrasta bastante con otros planteamientos educativos: En el momento de reflexión conjunta de lo practicado, en el enfoque inicial que abandona otros planteamientos más técnicos e individualistas y en un trabajo de aprendizaje más participativo por parte del alumno.”
(PMCDiSe22/11/03)

La evolución que manifiesta sobre la utilización del planteamiento de enseñanza, se dirige hacia sensaciones de satisfacción, refiriéndose a que está detectando que sí se producen aprendizajes, y que no hay excesivos conflictos, aceptándolo el alumnado de forma satisfactoria:

“Creo que sí se están produciendo aprendizajes”. (PMCDiSe22/11/03)

“El nivel de conflictos creo que es similar o incluso menor que con otras metodologías, las paradas son bien aceptadas y escuchan la indicaciones proporcionadas”. (PMCDiSe13/12/03)

La preocupación que manifiesta se refiere a una ligera disminución del tiempo de práctica, así lo manifiesta en el diario y en la entrevista realizada en el mes de marzo:

“Realmente acorta un poco la practica frente a otros planteamientos menos comprensivos”. (PMCEnSe12/03/04)

“Creo que las interrupciones para reflexionar con los alumnos hacen que el trabajo práctico se reduzca bastante, además de romper un poco el ritmo de los ejercicios. Sería infinitamente más fácil si la duración de los ejercicios prácticos fuese un poco mayor.” (PMCEnSe12/03/04)

Sergio, aunque confía en la viabilidad del planteamiento, está encontrando dificultades en su aplicación al estar utilizando una Unidad Didáctica que él no ha desarrollado, a lo que se suma la incertidumbre, a la que se refería anteriormente, que con este planteamiento de enseñanza no se sabe qué va a ocurrir en la clase:

“Sí creo en la viabilidad de este planteamiento. El principal problema encontrado es que al ser las sesiones “nuevas” y de creación ajena no conozco a priori la dinámica que se va a crear en clase, ni los probables problemas que van a surgir”. (PMCDiSe13/12/03)

4.2.5.3. EVOLUCIÓN DE LAS PREOCUPACIONES Y SATISFACCIONES AL UTILIZAR UN NUEVO ENFOQUE DE ENSEÑANZA.

Las primeras manifestaciones que Sergio realiza en el diario, se refieren a la dificultad que está encontrando en aplicar este nuevo enfoque de la enseñanza, ya que tiene que estar muy pendiente de factores de organización, participación, tiempos,.... preocupándole la repercusión que este está teniendo en la posibilidad de individualizar más la enseñanza. El primer ajuste que realiza (basándose en comentarios que el coordinador realizó en la reunión anterior) se refiere a la disminución del tiempo de calentamiento general para así ampliar la parte principal de la sesión, lo que le ocasiona una nueva preocupación al percibir que el alumnado no va a estar en condiciones óptimas para la siguiente fase:

“La correcta organización de los ejercicios, los tiempos de trabajo, la distribución y participación de los alumnos, no me ha permitido centrarme tanto en el trabajo individual como sería deseable.” (PSNEDiSe22/11/03)

“He intentado solucionar los problemas de tiempo que encontré en las sesiones anteriores, reduciendo según tu consejo la 1ª fase de la sesión, con el perjuicio claro del calentamiento que en ocasiones ha sido un poco escaso.” (PSNEDiSe29/11/03)

Otra de las preocupaciones que Sergio manifiesta al comenzar a aplicar el planteamiento de enseñanza, se refiere a la nueva dinámica que conlleva en cuanto a las paradas para provocar la implicación cognitiva del alumnado. Esta preocupación se diluye, evolucionando hacia sensaciones de satisfacción y utilidad, al observar que la participación del alumnado está siendo positiva

"Inicialmente he tenido muchas dudas sobre las paradas en el juego para plantear las cuestiones teóricas a los alumnos. Posteriormente he podido comprobar la correcta participación de los alumnos en las mismas así como las reflexiones que con ellas buscábamos. Me parece interesante y probablemente útil..." (PSNEDiSe22/11/03)

Las preocupaciones que Sergio manifestaba anteriormente sobre la necesidad de atender a múltiples variables, referentes a factores de organización de la clase, tiempo para las tareas, distribuciones,... que le producen sensaciones de agobio, incrementadas por la incertidumbre de no haber desarrollado él las sesiones y no saber qué va a suceder en las clases, las vuelve a mencionar en la entrevista realizada en el mes de enero. Manifiesta que estas preocupaciones se van diluyendo a medida que va repitiendo la misma sesión con otros grupos de clase, lo que le da seguridad al conocer con antelación lo que probablemente vaya a ocurrir:

"...es organizar la clase, llegar a clase y que te dé tiempo a hacer los ejercicios, que te dé tiempo a realizar los comentarios necesarios, hacer las distribuciones, bueno, todo, vas apuradísimo de tiempo, yo voy mucho más agobiado porque al no ser sesión mía, y no tener, no controlar los problemas que va a haber, ser los problemas nuevos, que los vas solucionando sobre la marcha, pero en la tercera o la cuarta vez, no la segunda, es cuando ya manejas un poco ya la clase. En la primera es todo nuevo, en la segunda salen problemas diferentes y en la tercera ya es cuando ves el tiempo que te da, si vas bien o vas mal. Y bueno, pues un poquito..." (PSNEEnSe16/01/04)

Los comentarios de Sergio reflejan la falta de seguridad y de control que le está suponiendo la aplicación del enfoque comprensivo. En estos primeros momentos él achaca sus problemas al seguimiento de una programación que

no ha diseñado, aunque tiene plena libertad para modificarla o adaptarla y, sin embargo no lo hace. Esta situación nos lleva a analizar otros factores que están influyendo en su estado de inseguridad y ansiedad.

Es así como volvemos a encontrarnos con un problema ya señalado en otros casos anteriores. En efecto, otro factor que le provoca preocupación es el hecho de no dominar el Balonmano. Manifiesta que este bajo dominio del deporte que está impartiendo le produce inseguridad, sensación que no tendría si fuese baloncesto ya que es un deporte que sí domina y le permitiría conocer mejor qué tendría que enseñar:

"Y después hay otra cosa, es un deporte que no domino nada, que si fuese baloncesto lo hubiese llevado mucho más fácil, porque veo una clase y veo claro qué se está buscando, y aquí lo veo, pero hay muchos..., o sea, no domino, sé que hay aspectos técnicos y tácticos que tendría que conocer, que tendría que dominar, y en balonmano no los domino, y entonces creo que me quedo corto. Es decir, que habría muchas preguntas que podría hacer si fuese un deporte que dominase, pues tendría mucho más claro qué es lo importante".
(PSNEEnSe16/01/04)

Al comentarle el coordinador en la entrevista, que ambos deportes tienen elementos comunes y que son la prioridad en un planteamiento comprensivo, Sergio manifiesta que a pesar de saberlo le esta produciendo inseguridad:

Coordinador. Mi intención al desarrollar las sesiones, es que es lo mismo el baloncesto que el balonmano, porque tienen características comunes, en cuanto a deportes de invasión. Qué ocurre, que en baloncesto se llama reverso, o cambio de mano o tal, y en balonmano se llama finta,

pero al final es un engaño. Es decir, cómo puedo rebasar al contrario. Me refiero que ahí no te compliques.

Sergio. "Sí, sí. Lo que pasa es que yo tengo una inseguridad relacionada con esto, porque sí que les digo, a ver esto se puede hacer así o asá en baloncesto y lo comparo con otros deportes, porque al final creo que se parecen mucho, lo que pasa es que no, es que me da mucho miedo si alguien de balonmano me escuchase, no sé, la sensación de no dominarlo." (PSNEEnSe16/01/04)

Podemos observar que vuelve a aparecer, al igual que ocurría con otros casos, la idea de una mayor necesidad de conocimientos disciplinares para llevar a cabo este enfoque, lo que puede ser una barrera para la aplicación del mismo de forma generalizada a los diferentes deportes que se desarrollan en las clases de Educación Física

La evolución que percibe Sergio, prácticamente en el ecuador de la Unidad Didáctica, sobre sus percepciones al utilizar este nuevo planteamiento de enseñanza, hacen referencia a que se está sintiendo más cómodo y que le está siendo útil disponer de la Unidad Didáctica desarrollada. Ahora se siente más seguro al impartir un deporte que no dominaba, ajusta mejor las intenciones que aparecen en la sesión, lo que él piensa que es lo más adecuado y en función de los acontecimientos que observa en las clases:

Coordinador. Llevas 6 sesiones, ya casi la mitad de la unidad. ¿Has notado alguna evolución, en ti, a la hora de aplicarlo?

Sergio. "Sí, yo, bueno. Sí, porque, como que me centro mucho más en los temas que quiero. O sea, veo las sesiones, veo más el tema que quiero trabajar y oriento un poquito más las preguntas, y al estar más

tiempo también, hago las modificaciones sin miedo. Es decir, si en lugar de, si los paro un poco más de tiempo, un poco menos, o si pregunto unas cosas que tú me has planteado pero me parece que la forma de llegar, pues voy encontrándome más cómodo. Y, después con el deporte también, que al principio me daba más respeto". (PSNEEnSe16/01/04)

La preocupación que manifiesta como prioritaria en la participación del alumnado en las clases, refiriéndose a la participación cognitiva y motriz:

Coordinador. ¿Qué es lo que más te preocupa?

Sergio. "La participación de todos a la hora, o sea, que estén un poco atentos en los grupos grandes, que la gente se involucre un poquito. O sea, que se involucren pero realmente. Es que, no sé, por la distribución y tal, tal como nos sentamos al principio, en la escalera que viste y otros que se sientan en los laterales, los que van un poco más de marginales, se esconden un poquito, que todos atiendan un poquito más y que se involucren un poquito en la actividad" (PSNEEnSe16/01/04)

Manifestando en el diario que le está preocupando, asimismo, la escasa evolución que está observando en el alumnado, y que posiblemente no estén alcanzando los grados de comprensión enunciados en los objetivos, declarando que puede ser debido a la pausa provocada por las vacaciones de Navidad:

"Estoy un poco desanimado por la poca evolución que veo hasta el momento. Quizás el "parón navideño" haya sido bastante perjudicial para la progresión en el aprendizaje. No estoy seguro de que los objetivos de aprendizaje comprensivo se hayan cumplido". (PSNEDiSe19/01/04)

La escasa implicación de algunos alumnos, tanto a nivel práctico como en la participación en los coloquios, le provoca sensaciones de preocupación por no poder conocer el nivel de los distintos aprendizajes:

“Cómo me he sentido: Respecto a la práctica, algo frustrado con algunos grupos. Respecto a la reflexión sobre la práctica, creo que sigue siendo difícil la participación de aquellos alumnos que por falta de recursos o timidez no lo hacen. De este modo me quedo sin saber en muchas ocasiones qué porcentaje de alumnos hubiese sabido las respuestas que otros han logrado”. (PSNEDiSe26/01/04)

El momento evolutivo en el que parece encontrarse Sergio le está ocasionando encontradas sensaciones de satisfacción y preocupación. Se puede observar que se encuentra más seguro con los contenidos de Balonmano, pero la implicación del alumnado durante la realización de las tareas le sigue preocupando. Percibe que le faltan recursos para conocer la evolución de los aprendizajes de cada alumno y alumna. Por lo que hemos podido observar en algunas de sus clases, y así lo manifiesta él igualmente, Sergio casi no ofrece información al alumnado durante la realización de las tareas de forma individualizada, deja los momentos de reflexión para las paradas entre cada actividad o para el final de la sesión y realizándola en gran grupo. Consideramos que este puede ser el factor por el cual no percibe la evolución en los aprendizajes del alumnado a un nivel más individual.

Las manifestaciones aportadas anteriormente se empiezan a diluir cuando comienzan las situaciones similares al juego real, percibiendo que el nivel de comprensión y su vinculación a las situaciones de juego comienza a mejorar:

“Por fin vuelven las sensaciones positivas. Creo que están empezando a coger la idea del juego teórica y prácticamente. A esto creo que

contribuye notablemente el comenzar a utilizar toda la cancha de balonmano, claro que sin las sesiones previas no hubiese tenido sentido". (PSNEDiSe02/02/04)

En la entrevista que se le realizó a Sergio en el mes de marzo, se puede observar el final de la evolución que ha percibido al aplicar el planteamiento comprensivo. Manifiesta que la experiencia la ha reportado sensaciones de satisfacción con algunas incertidumbres provocadas por utilizar una unidad didáctica que él no había elaborado, y un deporte del que desconocía su técnica. Manifiesta que posiblemente seguirá utilizando este planteamiento de enseñanza:

Coordinador. ¿Cómo ha sido tu experiencia al utilizar la unidad didáctica? (te ha servido de algo, te ha ayudado, te ha ocasionado problemas.....)

Sergio. "Ha sido bastante buena. Es un planteamiento diferente al que había utilizado hasta el momento, y creo que intentaré utilizarlo de nuevo en posteriores ocasiones. No había utilizado nunca una unidad completamente ajena a mi "cosecha" y esto lo ha hecho un poco extraño e incierto. Ha sido mi primera experiencia enseñando Balonmano, y he tenido bastantes dudas de tipo técnico." (PSNEEnSe12/03/04)

Considera que la principal función del profesor al aplicar este planteamiento es provocar la implicación cognitiva del alumnado, variable que manifiesta como la que más preocupaciones le ha ocasionado, junto con la participación del alumnado, no aportar él las soluciones y la incertidumbre de lo que pudiera acontecer en las clases:

Coordinador. Dentro del planteamiento comprensivo ¿cuál consideras que es tú función como profesor?

Sergio. "Creo que guiamos a los alumnos hacia una serie de respuestas que ellos deben dar en relación con los problemas planteados. Creo que hay que orientarles en distintos momentos, crear en ellos una incertidumbre y un interés además de reafirmar sus aciertos y controlar sus errores".

Coordinador. Como profesor de Educación Física ¿te han preocupado las mismas cosas que cuando utilizabas otros planteamientos de enseñanza?

Sergio. "No exactamente. El proceso (quizás por su novedad) ha adquirido más relevancia. Sus respuestas eran mucho más importantes cada día. No sabía como iba a funcionar. Me ha costado no dar las soluciones. Me ha preocupado mucho la participación y la comprensión de lo que trabajábamos, algo fundamental para seguir aprendiendo".

En la evolución de Sergio al utilizar un enfoque comprensivo se perciben preocupaciones y ciertas sensaciones de incomodidad por el cambio de rol que ha supuesto la implementación de este planteamiento. Así como se pueden observar manifestaciones de satisfacción al realizar una lectura global sobre la experiencia, las incertidumbres que le ha provocado el no saber con antelación lo que iba a acontecer en las clases le repercuten en carecer de referentes para concretar su propia evolución y la del alumnado.

Coordinador. Cuando estabas impartiendo las sesiones ¿qué te preocupaba más, a qué le dedicabas principalmente la atención?

Sergio. Me ha importado mucho que comprendieran qué tenían que hacer y con qué objetivo. La participación de todos. El aprovechamiento

del tiempo, y la realización de los ejercicios siguiendo la orientación deseada. (PSNEEnSe12/03/04)

De todas formas, sus pensamientos y creencias han cambiado hacia la posibilidad y necesidad de utilizar este enfoque para la iniciación deportiva, considerando que va a seguir utilizando este planteamiento de enseñanza ya que le ha enriquecido, aunque piensa que debe seguir evolucionando:

Coordinador. ¿Podrías hacer una valoración del planteamiento comprensivo, y si te ha supuesto suficiente adherencia o no, para seguir utilizándolo a lo largo de lo que queda de curso, en cursos sucesivos... si realmente os ha convencido como para cambiar el planteamiento. O retomarás planteamientos que utilizabas.?

Sergio. "Creo que ha sido un trabajo enriquecedor, que seguiré utilizando fundamentalmente en este tipo de deportes. No obstante creo que puedo y debo mejorar mucho en la forma de llevar las sesiones después de esta primera experiencia. (PSNEEnSe12/03/04)

En efecto, las satisfacciones por los logros percibidos en el transcurso de su colaboración le permiten manifestar que continuará utilizando este enfoque de enseñanza para la iniciación deportiva. No obstante, reconoce la necesidad de enriquecer algunos de los factores que intervienen en su aplicación. Consideramos que es consciente de su evolución satisfactoria en la utilización de contenidos deportivos que no dominada, pero que las circunstancias que conlleva el cambio de rol para provocar la implicación cognitiva, es el factor que más incertidumbres le provoca, y que, como hemos visto en otros casos, es posible que el dominio del conocimiento disciplinar repercuta de manera significativa.

4.2.5.4. PERCEPCIONES SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO COMO PARTÍCIPE DE UN ENFOQUE COMPRENSIVO.

Las primeras manifestaciones que realiza Sergio sobre cómo está respondiendo el alumnado al nuevo planteamiento de enseñanza, se refieren a una adecuada implicación en las tareas, percibiendo que los alumnos que practican habitualmente deportes de equipo comprenden y ejecutan mejor las tareas que aquellos que no los practican en horario extraescolar. Manifiesta, asimismo, que cuando el alumnado percibe que se valora su implicación, el clima de la clase mejora así como la participación de éstos en los debates, incluso ante la posibilidad de no conocer la respuesta correcta:

“Se implican en su mayoría en la ejecución de los ejercicios. Se ven grandes diferencias en la comprensión y ejecución de los ejercicios (algunos de ellos juegan habitualmente o han practicado deportes de equipo en escuelas deportivas de la zona)” (CALDiSe22/11/03)

“Parece bastante clara la relación entre el ambiente de clase y la participación de los alumnos en las puestas en común. En los grupos en que los alumnos se sienten más valorados y atendidos, éstos, participan más y expresan sus ideas, aunque sepan que pueden no estar en lo cierto”. (CALDiSe22/11/03)

Manifiesta que las alumnas se están implicando en menor medida, atribuyéndolo a la posibilidad de no disponer de experiencias deportivas similares a algunos de sus compañeros:

“Es de destacar la menor participación de las alumnas, y con ello el menor número de respuestas por su parte. Todo parece deberse a su menor experiencia deportiva”. (CALDiSe29/11/03)

Comienza a percibir que el nivel de implicación del alumnado mejora a medida que van siendo conscientes de las acciones que realizan, y que ya empiezan a emplear conceptos relacionando los de las distintas sesiones. Se siente satisfecho con los comportamientos observados en el alumnado:

“Los alumnos quizás se implican más siendo más conscientes de lo que están haciendo”. (CALDiSe13/12/03)

“Parece que ya utilizan algunos de los principios básicos que trabajamos en las sesiones anteriores (mirar antes de pasar, pasar al jugador desmarcado,...)” (CALDiSe20/12/03)

“La impresión que me han dejado es más bien positiva. Además es un grupo (3ºA) colaborador que presta bastante atención, teniendo en cuenta que es la primera vez que utilizan este tipo de enseñanza en Educación Física”. (CALDiSe20/12/03)

Estas percepciones de satisfacción manifestadas en las declaraciones anteriores, no las percibe en todos los grupos de clase. Manifiesta que hay diferencias importantes dependiendo de los grupos y de la hora de la clase, siendo la implicación del alumnado menor a primera hora de la mañana. Declara, asimismo, que no está midiendo el nivel de dificultad de algunos conceptos, y que el alumnado no está aplicando aquellos conceptos que dice conocer:

“Es un grupo (3ºC) que tarda bastante en ponerse en marcha. Su poca capacidad de concentración en lo que explico desespera bastante y crea problemas de tiempo”. (CALDiSe20/12/03)

"En la puesta en común final me encuentro algunas sorpresas: los conceptos básicos dicen ya conocerlos, que ya los han visto y comprendido todos, así que me estoy repitiendo sobre lo que ya conocen. ¡Estupendo, pues tenía mis dudas!, Les comento. El problema entonces es otro, no aplican lo que conocen." (CALDiSe20/12/03)

"Es 1ª hora y 3ªA están bastante dormidos para coger a la primera algunos problemas que aparecen con la defensa individual". (CALDiSe20/12/03)

La evolución que percibe en el alumnado le parece satisfactoria, ya que a pesar de estar trabajando conceptos que le parecen lejanos para el alumnado, manifiesta que los van comprendiendo y aplicando a la práctica, y con un alto nivel de atención:

"Aquellos conceptos técnico-tácticos que impliquen el movimiento de varios jugadores para conseguir una ventaja indirectamente les resultan muy lejanos. También les resultan difícil inicialmente bascular o hacer cambios en defensa...A pesar de estas dificultades parece que ante la progresión de ejercicios y preguntas, sí se interesan por el tema, por la lógica del juego, y comienzan a comprender otras posibilidades de acción diferentes a las que utilizan, escuchándolas con más atención." (CALDiSe12/01/04)

En la entrevista realizada en el mes de enero, comenta que otro de los motivos de preocupación sobre el alumnado al utilizar este planteamiento de enseñanza, son los comportamientos que está observando en los alumnos que hacen la función de observadores. Manifiesta que detectan los errores de sus compañeros, pero no son capaces de comentarlo con ellos, tiene que intervenir él para que lo comuniquen

"Les cuesta un poco observar. El hecho de observar y después ser capaces de analizar a su compañero y contárnoslo, o lo hacen, no sé, no sé, les cuesta mucho. A veces lo hacen espontáneamente, pero después, contárselo a los compañeros son incapaces. Igual están diciéndoles mientras juegan "pero desmárcate", "pásale a fulanito", pero después cuando llega la hora de pararse y comentárselo a ellos no lo hacen, se lo tengo que decir yo, o hay que tirarles mucho de la lengua."
(CALEnSe16/01/04)

Mantiene las preocupaciones referentes a los distintos niveles de implicación del alumnado en función de los grupos de clase y dependiendo de la hora del día. Manifiesta, asimismo que los grupos en donde hay mayoría de alumnas los comportamientos mejoran (recordemos que anteriormente había manifestado que las alumnas tenían un nivel más bajo, hecho que atribuía a la posibilidad de que no practicasen deportes colectivos en horario extraescolar):

Coordinador. ¿Y esas diferencias, en cuanto a grupos, o los mismos alumnos y depende del día?

Sergio. "Entre grupos hay diferencias, los grupos pequeños me resultan más fáciles, y después depende del día también. Hombre, al principio lo hacía, como siempre me tocaba el mismo día, un día de cada dos, y ahora como veo que no me da tiempo, le estoy dedicando las dos sesiones de la semana. Entonces sí que cambio los días y el día que toca a primera hora pasa distinto que el día que toca a última que están mucho más despiertos. La hora del día me influye. No sé, y después, es que son grupos tan diferentes, tengo unos muy pequeños, otros muy revoltosos, otros mucho mejores y son casi todo chicas."
(CALEnSe16/01/04)

En esta misma reunión manifiesta satisfacción por cómo está evolucionando el alumnado, percibe que están comprendiendo los conceptos que se están trabajando y los manifiestan a nivel declarativo. Tiene dudas sobre si serán capaces de aplicarlos en situaciones de juego un poco más complicadas y que prioricen en la consecución del punto:

Coordinador. ¿Y a los alumnos, les has notado desde la sesión uno a la seis, cambios en algún sentido?

Sergio. *"Sí, sí que van cogiendo ideas. Van viendo que todo es muy lógico y que eligen más fácilmente, se acuerdan de los razonamientos que han hecho en las clases anteriores. Sí que se atreven a hablar de espacios, de distancias. Normalmente, es que ellos, la mayoría se han puesto a jugar y han visto que recibiendo delante del compañero era más fácil que detrás, pero ahora ya lo tienen claro. Sí, sí que tienen más ideas. No sé si muchas, pero bueno, también tendría que evaluarlos, pero hay grupos que sí, que tengo claro que tienen más idea. Otra cosa es que lo apliquen. Yo creo que llegar a aplicar ideas, o sea, conceptos sobre deportes colectivos, cuando aparece el balón y aparece el equipo, y lo que quieres es conseguir el punto, empiezan a olvidarse hasta de su nombre y quieren jugar, pero poco a poco entran". (CALEnSe16/01/04)*

En las manifestaciones que realiza en el diario, considera que la evolución que sigue observando en el alumnado es satisfactoria, ya que, exceptuando un grupo que funciona mal en todas las asignaturas, están aceptando muy bien la nueva dinámica que implica este planteamiento de enseñanza, comprenden y aplican los objetivos enunciados, detectan y corrigen los errores, y aprecia que están mejorando técnica y tácticamente:

“Creo que, salvo 3°C con quienes tengo mis dudas (pues son motivo de quejas de todo el profesorado), los alumnos aceptan de buen grado este tipo de enseñanza, y creo que esto es evidente en los vídeos que has realizado”. (CALDiSe26/01/04)

“Ya comprenden e intentan utilizar los principios básicos del juego. Saben por lo general detectar los fallos más importantes y después de comentarlos los corrigen algo. En general mejoran técnica y tácticamente.” (CALDiSe02/02/04)

Manifiesta que la implicación del alumnado durante las sesiones es adecuada, detectando aspectos tratados del reglamento, y estableciéndose críticas entre los alumnos por el juego desarrollado:

“Los alumnos son capaces de detectar las faltas reglamentarias básicas. También critican rápidamente a aquellos “que no pasan” y que juegan por libre sin dar juego a su equipo”. (CALDiSe16/02/04)

La evolución que manifiesta en el alumnado al final de la Unidad Didáctica es muy aceptable, sobre todo en aquellos alumnos que habían comenzado con niveles más bajos en deportes de equipo:

“Creo que ha habido una evolución clara y que el aprendizaje es bastante aceptable. Además es más evidente en aquellos alumnos / as menos experimentados en deportes de equipo”. (CALDiSe16/02/04)

Como conclusiones finales manifiesta satisfacción por el nivel de participación y cooperación del alumnado, así como el que hayan desarrollado su capacidad de observación:

“Creo que han participado sorprendentemente bien, que han cooperado más entre ellos que con otros sistemas y que han desarrollado la capacidad de observación (no todos claro), algo bastante inusual en ellos.” (CALEnSe12/03/04)

Considera que se hace necesario más tiempo para que el alumnado les dé el valor que tienen a los distintos aprendizajes:

Coordinador. ¿Crees que el alumnado ha encontrado significado a los distintos aprendizajes?

Sergio. “Creo que sí. Pero quizás no en el mismo momento en que han comenzado a practicarlos, sino posteriormente. Creo que esto exige más tiempo de práctica.” (CALEnSe12/03/04)

Desde su percepción, la posibilidad de utilizar los momentos de reflexión y la observación de la práctica, son los más idóneos para comprobar el grado de comprensión del alumnado:

Coordinador. ¿Cómo has comprobado diariamente que el alumnado ha comprendido los distintos aprendizajes?

Sergio. “A través de un diálogo constante en las clases, de una reflexión inicial y final en grupo, a través de la observación de las actividades planteadas, y de sus comentarios al respecto. Por medio de las planillas de observación que ellos mismos rellenaban.” (CALEnSe12/03/04)

En definitiva, consideramos que Sergio se muestra bastante satisfecho de modo general con los comportamientos y aprendizajes logrados por el alumnado; de forma más satisfactoria con los alumnos y alumnas que partían de unos

conocimientos previos más bajos y exceptuando un grupo que está ocasionando problemas en todas las áreas del currículo.

4.2.5.5. EVOLUCIÓN EN LA UTILIZACIÓN DE PREGUNTAS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA PROPICIAR LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO

Las primeras manifestaciones que realiza Sergio sobre la realización de preguntas para favorecer la implicación cognitiva del alumnado, hacen referencia a que éstos muestran actitudes participativas hacia las mismas, percibiendo dudas sobre la posibilidad de que apliquen los conceptos que van comprendiendo a las situaciones de juego, aunque considera que es normal por estar al inicio de la Unidad Didáctica:

"Han estado atentos y participativos en las dos puestas en común."
(PICDiSe29/11/03)

"Su reflexión sobre el juego y su comprensión han sido buenas, aunque no han sido capaces de aplicar todo aquello que habían comentado, pero esto era de esperar." (PICDiSe29/11/03)

Manifiesta preocupación sobre cómo está llevando él la reflexión final, ya que percibe que no ha guiado de forma adecuada dicha reflexión:

"Mi actuación personal ha dejado algo que desear. Me estoy refiriendo al momento de reflexión final en el que no he sido claro en la forma de guiar las preguntas." (PICDiSe29/11/03)

Detecta que siempre responden a las preguntas los mismos alumnos, por lo que manifiesta que debe ajustar la participación del alumnado dirigiéndose a aquellos que menos participan.

“Tienden a responder siempre los mismos por lo que se hace necesario el guiar mucho la participación, reclamando la de los menos voluntariosos”. (PICDiSe29/11/03)

En la reunión de primeros de diciembre, Sergio manifiesta cierto grado de sorpresa al observar que el alumnado que él pensaba que iba a responder mejor no lo está haciendo, mostrando comportamientos más adecuados aquellos que él considera con niveles más bajos.

“A mí, es curioso, el grupo que teóricamente tenía que ir mejor, el tema de las preguntas, el que peor ha ido. Y con todos los grupos, como más limitaditos y tal, la gente como más espabilada”. (PICRgSe1/12/03)

Esta percepción de sorpresa por parte de Sergio sobre el nivel de implicación cognitiva del alumnado y la participación de éstos en los momentos de reflexión, está provocada por los intervalos de la clase en los que realiza las preguntas. Como ya hemos comentado en otros casos, y motivo de debate en algunas reuniones, la realización de preguntas en momentos de práctica e interviniendo de forma individualizada en los distintos escenarios de práctica, nos permite atender a la diversidad del alumnado ofreciendo igualdad de oportunidades a todos los alumnos y alumnas

En efecto, Sergio comienza a hacer las preguntas al final de la sesión, manifestando no tener tiempo durante el desarrollo de la misma:

“... las preguntas las estoy haciendo al final. Es que no me da tiempo a hacer paradas, preguntas.” (PICPgRgSe1/12/03)

Manifiesta, asimismo, preocupación por encontrar las preguntas adecuadas en función del nivel de los alumnos, ya que percibe que al alumnado con mayor nivel les están pareciendo demasiado fáciles y no lo están aceptando bien:

“ Sí, sí, como que estás haciéndoles perder el tiempo. La clase bien, todo el mundo jugando, parecía que repartían el juego, todo el mundo participaba, y los chavales se movían, pero llega la hora de las preguntas...Y como que era todo una perogrullada, como era obvio, hombre claro, que tú estás haciendo preguntas esperando que te respondan, y por eso las ponemos tan fáciles. Pero es que da la sensación de...” (PICRgSe1/12/03)

“A mí las preguntas me las han resuelto bastante bien y me quedé contentísimo el primer día con tres o cuatro grupos. Cuando me tocó el último que pensaba que iba a salir redondo, pues el juego bien, pero luego a la hora de las preguntas me han dejado un poquito...pues porque les resultaba demasiado fáciles. Me he encontrado como preguntando tonterías para ellos”. (PICRgSe1/12/03)

En esta última manifestación de Sergio se puede apreciar la necesidad de estructurar las preguntas por niveles de dificultad, en función de los conocimientos y posibilidades de realización de cada alumno y alumna.

En las manifestaciones posteriores que realiza en su Diario, podemos apreciar que Sergio ha comenzado a utilizar la estructura de preguntas que hemos

comentado, manifestando dudas sobre cómo está las está realizando, y el nivel de repercusión sobre cómo las están percibiendo los alumnos. Decide concretarlas y utilizar otras preguntas distintas a las que aparecen en las sesiones:

"He tenido que guiar excesivamente las respuestas. Creo que hoy estaban bastante desorientados con las preguntas. Quizás la forma de hacerlas..." (PICDiSe13/12/03)

"He utilizado otras preguntas cuando alguna de ellas no les llevaban a ninguna respuesta". (PICDiSe13/12/03)

Sergio evoluciona hacia percepciones de satisfacción y utilidad en la realización de preguntas, manifestando que el alumnado las está aceptando bien exceptuando algunos que no participan:

"El trabajo de preguntar a los alumnos parece bastante interesante aunque algunos de ellos participan y otros no lo hacen nunca. Creo que es una buena reflexión sobre su practica y ellos no la rechazan". (PICDiSe13/12/03)

En la entrevista realizada a mediados de enero, se puede observar que Sergio va evolucionando hacia sensaciones de satisfacción, percibiendo comodidad y utilidad en la realización de las preguntas. Enfoca éstas hacia los conceptos tácticos, utilizando distintos momentos de la clase para realizarlas, aunque le gustaría disponer de más tiempo ya que en algunas sesiones no puede realizar la reflexión final y se siente un poco angustiado y con prisas para poder atender a todos los factores que conlleva el planteamiento de enseñanza, angustia que disminuye al repetir la sesión en varias clases. Manifiesta que todavía le cuesta trabajo no dar las respuesta al alumnado, ya que perdura el hábito adquirido de

otros planteamientos de enseñanza. Extraemos un breve diálogo mantenido con Sergio en la entrevista mencionada en donde se puede apreciar las percepciones señaladas:

Coordinador. Cómo te has sentido con el tema de las preguntas?

Sergio. "Yo bien".

Coordinador. Cómodo, incómodo, ..

Sergio. *"Me parece que, para desarrollar estas sesiones, necesitaríamos sesiones un poquito más largas, no mucho. Es curioso, ellos, cuando paro, cuando un primer ejercicio y lo paro y tal, ellos no se niegan a parar, yo pensaba que me iban a protestar, paro y se sientan sin ningún problema, esa primera parada la aceptan bien y responden un poquito, incluso hay chavales que sí que participan muy bien. Pero no les puedo parar mucho tiempo porque se me va la clase, y al final de la clase siempre me pilla, la parada donde vamos a comentarlo todo y tal. Hago dos, una a mitad y otra al final, y en medio sí, paro un momento el juego de vez en cuando... Bueno, yo no me siento mal, me veo con prisas, que las primeras sesiones a veces me cuestan, según cual, que la organización me cuesta al principio un poquito por las prisas, por la falta de material, me veo con algunas dificultades extras. Pero bueno, hay otras que no, cuando llevas ya la 3ª sesión y si la sesión no es especialmente complicada sale muy bien". (PICEnSe16/01/04)*

Coordinador. Te lo digo porque, por dónde diriges más las preguntas, o cuando observas su realización, ¿por dónde las enfocas más, sobre la ejecución, sobre el procedimiento táctico, sobre

Sergio. “ No, más que la ejecución. Hombre primero he visto tus preguntas, como he visto los objetivos de la sesión, si son ataque o defensa, o superioridad numérica o tal.... Pero en principio sí que voy mucho más a la táctica y a los conceptos básicos que se trabajan”. (PICEnSe16/01/04)

Coordinador. ¿y cuándo haces la pregunta, tardan en contestar?

Sergio. “A veces no acaban de saber a qué me estoy refiriendo. Entonces les explico o les hago la pregunta de otra manera y si tardan un poco, pues voy a alguno en concreto. Siempre hay alguno que quiere participar, lo que pasa es que claro, se supone que tengo que estrujarles a todos y bueno, cuesta un poco más, pero sí”. (PICEnSe16/01/04)

Coordinador. ¿Y tendencia o tentación de darles una respuesta?

Sergio. “Demasiadas veces. Estoy acostumbrado y entonces me cuesta morderme la lengua. Me cuesta mucho. La falta de costumbre, y a veces veo que he dicho algo que no debía, y otras veces no me queda otro remedio que soltarlo, no lo quiero decir, pero veo que lo que estoy preguntando, se lo pregunto de una manera y de otra, pero no hay manera de obtener una respuesta y al final la tengo que dar yo de alguna manera. Intento llegar, pero, si no llegan pues se la doy yo. Es que a veces digo, “no me lo puedo creer, a ver, os estoy preguntando esto” y dicen “ah, sí, claro”. (PICEnSe16/01/04)

Coordinador. ¿Ha habido cambios?. Es decir, al principio, en la sesión dos, que fue la primera práctica, hacías las preguntas al final del primer juego, durante el juego, etc. ¿igual que ahora al final? ¿o ha habido cambios?

Sergio. "Ahora sí que hago las paradas que pones y al principio prácticamente sólo hacía la parada final, hacía comentarios en medio ..."
(PICEnSe16/01/04).

Las últimas declaraciones que Sergio aporta en el diario muestran sensaciones de satisfacción, manifestando que ya no necesita hacer tantas preguntas y que el alumnado muestra comportamientos satisfactorios:

"Sigo parando el juego para volver a los fundamentos básicos, aunque creo que es normal. Ya no es necesario realizar tantas preguntas para detectar los errores o una posible mejora en el juego." (PICDiSe02/02/04)

"Los alumnos funcionan bien, responden con menos problemas a las preguntas y se muestran dispuestos, aunque a menudo se equivoquen."
(PICDiSe02/02/04)

EVOLUCIÓN DE SERGIO

PERFIL DOCENTE AL COMIENZO DE LA COLABORACIÓN

CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Su situación administrativa le ha influido negativamente con respecto al entusiasmo que al comenzar su trayectoria profesional tenía. Manifiesta que la EF debe contemplar al alumnado de forma integral.

PLANTEAMIENTO DE ENSEÑANZA

No había utilizado anteriormente este planteamiento de enseñanza y muestra escasos conocimientos sobre el mismo al inicio de la colaboración. Considera que la utilización del planteamiento comprensivo permite darle un enfoque más educativo al deporte.

NIVEL DE SATISFACCIÓN

Manifiesta que su situación administrativa no le permite tener un alto grado de satisfacción, y motivado por las incertidumbres que le ocasiona cambiar de Centro constatemente.

EVOLUCIÓN EN REFERENCIA AL MODELO DE ENSEÑANZA

Inicialmente, y considerando al planteamiento comprensivo como el más idóneo, manifiesta que el planteamiento técnico es más rápido y cómodo para el profesorado, y que la utilización del planteamiento comprensivo genera muchas incertidumbres al no conocer qué es lo que va a ocurrir en las clases.

Estas preocupaciones, así como la posible pérdida de tiempo para la práctica, van evolucionando hacia satisfacciones y motivado por los aprendizajes que está observando en el alumnado.

EVOLUCIÓN DE LAS PREOCCUPACIONES Y SATISFACCIONES AL UTILIZAR UN NUEVO ENFOQUE DE ENSEÑANZA.

Las principales preocupaciones hacen referencia a la necesidad de atender a múltiples variables: la nueva dinámica sobre todo los momentos de reflexión, su bajo dominio del balonmano, el nivel de implicación cognitiva del alumnado, la utilización de una UD que no había desarrollado él, y el nivel de incertidumbre que conlleva su aplicación.

Va evolucionando hacia sensaciones de satisfacción al ir percibiendo su propio entrenamiento y los aprendizajes observados, manifestando que continuará utilizándolo, aunque tiene que mejorar.

PERCEPCIONES SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS DEL ALUMADO COMO PARTÍCIPE DE UN ENFOQUE COMPRENSIVO

Manifiesta que se implica en menor medida el alumnado sin conocimientos previos en deportes de equipo, que hay diferencias por grupos de clase, la 1ª hora de la mañana y las bajas temperaturas perjudican la implicación cognitiva, así como que les cuesta asumir el rol de observadores y comentar con los compañeros.

Estas preocupaciones evolucionan satisfactoriamente, exceptuando con un grupo de clase, el cual va mal en todas las asignaturas.

EVOLUCIÓN EN LA UTILIZACIÓN DE PREGUNTAS PARA FAVORECER LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO

Inicialmente percibe insuficiente implicación cognitiva en el alumnado y la vinculación con la práctica no es suficiente, tienden a responder los mismos alumnos, le falta tiempo por lo que hace las preguntas al final. Manifiesta cierta tendencia a aportar la respuesta y preocupación por la repercusión en el tiempo de práctica.

La evolución es positiva en el alumnado, exceptuando con un grupo de clase y él se ha sentido cada vez más cómodo a medida que avanzaban las sesiones.

EVOLUCIÓN

4.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DOCENTE COMO AGENTES DE UN NUEVO ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA. COMPENDIO Y REFLEXIONES EN TORNO A LOS DATOS OBTENIDOS.

Como ya hemos señalado anteriormente, en este apartado pretendemos realizar un análisis de conjunto, integrando la información obtenida a través de los diferentes instrumentos utilizados en la investigación y los que, de forma aislada, hemos presentado como "casos" en los apartados anteriores a este capítulo.

Nuestra intención es narrar de la forma más gráfica posible los pensamientos y creencias que el profesorado ha manifestado, para lo cual utilizaremos el cuestionario sobre el enfoque didáctico para la enseñanza de los deportes colectivos con balón, las categorías de análisis enunciadas anteriormente, así como los diálogos entre el profesorado y el investigador que se han producido en las reuniones y entrevistas realizadas y que hagan referencia a los epígrafes que pretendemos describir. Esta estructura de análisis sobre las variables que inciden en las aulas de Educación Física nos va a permitir acercarnos a las realidades del profesorado que ha participado en la investigación. Como manifiestan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992:133), para este tipo de investigación, "será necesario elaborar un informe cuajado de descripciones densas que caractericen el contexto, configurado por sus peculiaridades más distintivas, así como de narraciones vivas que acerquen la génesis e historia de los acontecimientos y las consecuencias de las diferentes acciones y reacciones de los individuos y los grupos". Si bien ya hemos elaborado ese tipo de informe en los apartados que preceden a este, pretendemos ahora enriquecerlo dándole un sentido de globalidad a lo acontecido en esta investigación.

4.3.1. CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS PREVIAS DEL PROFESORADO.

Este epígrafe lo vamos a desarrollar atendiendo a los conocimientos previos, hábitos y creencias del profesorado, tanto desde una perspectiva general que nos aportarán los datos del cuestionario, como del profesorado que ha colaborado en la investigación. El análisis de conjunto nos permitirá conocer en mejor medida las evoluciones que presentarán cada uno de ellos y ellas. En este sentido, desde un modelo ecológico y siguiendo las aportaciones de Tikunoff, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez nos comentan que las variables experienciales "se refieren a los significados y modos de actuación que traen consigo alumnos/as y profesores/as. Ninguno de ellos se presenta en blanco a los intercambios del aula. Por el contrario, conllevan experiencias y modos de comprensión específicos, así como presupuestos que determinan su conocimiento y su actuación" (1992: 91).

4.3.1.1. PERFIL DOCENTE DEL PROFESORADO

Basándonos en los datos recogidos en el cuestionario, se puede interpretar que un significativo porcentaje del profesorado de Educación Física de la Comunidad de Madrid, y que actualmente está impartiendo esta materia del currículo en los centros públicos de educación secundaria, ha cursado sus estudios en el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid. La apreciación que se obtiene es que la línea metodológica de dicho Centro de estudios se fundamentaba principalmente en un enfoque técnico para la iniciación a los deportes colectivos. Consecuentemente el profesorado que actualmente imparte las enseñanzas de la materia de Educación Física, que ha sido formado sobre la base de dicho modelo de enseñanza, posee unos conocimientos previos que abarcan todo su periodo de formación como docentes, y se relacionan con unas orientaciones didácticas que contemplan un enfoque conductista en la adquisición de los conocimientos. Como es sabido,

este enfoque se basa en la repetición de los contenidos procedimentales, se inicia con la adquisición de las habilidades técnicas del deporte a enseñar para ir progresivamente introduciendo los elementos tácticos del juego.

Otra de las posibilidades de las que dispone el profesorado para formarse en su labor docente, y refiriéndonos en esta ocasión a su formación permanente o continua, son los cursos, congresos, seminarios,... que entidades diversas puedan organizar. En este sentido, atendiendo a los datos que se han obtenido y al análisis que anteriormente hemos aportado, la reflexión que realizamos es que los pensamientos y creencias del profesorado de Educación Física no han podido cambiar excesivamente, ya que la orientación metodológica de dichas actividades de formación se sitúan en una tendencia similar a la que el profesorado ha recibido durante su periodo de formación como docente. Es decir, en iniciar al alumnado en las habilidades técnicas que el deporte en cuestión requiere, y una vez que dichas habilidades están aprendidas continuar con los requisitos tácticos que el juego en equipo demanda. Sin entrar a cuestionar qué enfoque de enseñanza es más aconsejable para la materia de Educación Física y/o para el entrenamiento deportivo (recordemos que prácticamente la mitad del profesorado que ha cumplimentado el cuestionario poseen titulaciones del ámbito deportivo relacionadas con algún deporte colectivo), la información que el profesorado ha estado recibiendo desde las entidades que ostentan responsabilidades formativas en el profesorado, y que éstos utilizan como recurso formativo, contribuye a consolidar y mantener las rutinas y líneas metodológicas aprendidas en sus primeros contactos con los contenidos deportivos que van a impartir a sus alumnos y alumnas.

Finalizaremos estas reflexiones contemplando otras posibilidades de formación a las que hemos atendido en el cuestionario y que hacen referencia a la consulta de fuentes bibliográficas por parte del profesorado en ejercicio, concretamente la utilización de lecturas de revistas y de libros especializados

en deportes colectivos con balón. En este sentido, basándonos en que la línea metodológica que mayoritariamente recoge la literatura publicada en los últimos años, se puede afirmar que se dirige hacia recomendaciones que sugieren la utilización de enfoques comprensivos para la iniciación a estos deportes en el campo educativo, lo que nos permite contemplar la posibilidad de que la influencia que puedan ejercer dichas fuentes, permitan un cambio en el pensamiento del profesorado de Educación Física.

El grupo de cinco profesores que ha colaborado en la investigación afirma haber recibido el mismo enfoque metodológico que el profesorado que ha cumplimentado el cuestionario al cursar sus estudios de Educación Física, exceptuando el caso de Armando que ha cursado sus estudios en otro Centro de formación y manifiesta haber recibido enseñanzas del modelo comprensivo al cursar sus estudios.

Otro de los elementos que podría influir en la utilización de un modelo u otro de enseñanza, o en la familiarización con su implementación, serían las experiencias previas que posee el profesorado en referencia al dominio de los contenidos específicos de los deportes que hemos utilizado para la investigación y que, asimismo, puede estar vinculado con el deporte que el profesorado ha practicado de forma habitual antes de cursar sus estudios de Educación Física.

En este sentido, el profesorado que ha participado como grupo colaborador presenta un perfil bastante diverso, encontrándonos con un caso que contempla un alto dominio de los contenidos de balonmano y baloncesto, otro caso que sí procede de los deportes colectivos (fútbol) pero con un bajo dominio de los contenidos de balonmano y baloncesto, un tercer caso que manifiesta conocer el deporte del baloncesto por haber cursado dicha maestría al seguir los estudios de Educación Física pero que no percibe sensación de dominio, y los

otros dos casos que proceden de deportes individuales, atletismo y gimnasia respectivamente.

4.3.1.2. MODELO DE ENSEÑANZA QUE PRIORITARIAMENTE UTILIZA EL PROFESORADO

Hemos comentado en el análisis realizado sobre los datos obtenidos en el cuestionario, que el profesorado se decanta mayoritariamente por la enseñanza y evaluación de habilidades de tipo técnico, encontrando, asimismo, contradicciones al referirse a la utilización de planteamientos de enseñanza comprensivos como prioritarios por este profesorado para iniciar al alumnado en los deportes colectivos. Esta contradicción la basamos en que la utilización de las técnicas de enseñanza que manifiestan utilizar como prioritarias no fomentan dicha comprensión, aunque sí declaran utilizar momentos de reflexión sobre la base de los principios estratégicos del deporte que están trabajando, y, habiendo encontrado igualmente contradicciones en la utilización de procedimientos de evaluación de los aprendizajes del alumnado.

La interpretación que realizamos de los datos anteriormente señalados, es que existe una intencionalidad por parte del profesorado por utilizar tareas abiertas y situaciones jugadas más o menos cercanas a la situación real del deportes de referencia, pero que al referirse al planteamiento de enseñanza, cabe la posibilidad de que, o bien no son conscientes de las contradicciones que nosotros hemos considerado, o que no sienten la necesidad de realizar más cambios en su enseñanza, ya que la mayoría del profesorado se manifiesta bastante satisfecho con el planteamiento de enseñanza que está utilizando. No obstante, consideramos que a nivel conceptual existen, bien por falta de información o por otros elementos que se escapan de nuestro análisis, errores de interpretación sobre lo que se considera un planteamiento de enseñanza táctico y lo que se considera un planteamiento comprensivo, así como los

requisitos que cada uno de ellos necesitan para poder ser utilizados como procedimiento didáctico para la enseñanza de los deportes que estamos tomando como referencia para esta investigación.

Participando de la opinión de Delgado Noguera (1998: 8) cuando comenta que "Se aprecia una tendencia a considerar deseable la utilización de Estilos Cognoscitivos que utilizan una técnica de enseñanza menos reproductiva y más indagación, búsqueda e investigación. La tendencia también es clara hacia la valoración negativa de los Estilos de Enseñanza Tradicionales, siendo uno de los Estilos de Enseñanza más utilizados por los Profesores y Profesoras de Educación Física", consideramos que el profesorado se encuentra en un momento evolutivo con un alejamiento de las técnicas de enseñanza directivas pero sin una sistematización de las pertenecientes a la indagación.

Las reflexiones que hemos estado comentando son extensibles a los cinco profesores y profesoras que han colaborado en la investigación conformando el grupo de trabajo y que han implementado las unidades didácticas. Señalaremos, no obstante, por las manifestaciones que este profesorado ha realizado, que aún mostrándose bastante satisfechos con el planteamiento de enseñanza que de una forma prioritaria venían utilizando, muestran, no obstante, ciertas preocupaciones al no permitirles aportar a la Educación Física ni al juego deportivo el enfoque educativo que requiere. Desde estas preocupaciones, su participación en la investigación está motivada por las siguientes causas: amistad con el autor de la tesis, expectativa generada sobre la utilización de un nuevo enfoque de enseñanza con la intención de conseguir los objetivos que tenían previstos para la Educación Física, y continuar con su formación como docentes.

4.3.2. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN.

Sobre la base de las manifestaciones realizadas por el profesorado colaborador y que anteriormente interpretamos caso a caso, vamos a continuación a reflexionar sobre las mismas aportándole un sentido globalizador de los casos analizados y atendiendo a las mismas categorías de análisis. Para atender a estos requisitos, incorporaremos algunos extractos de los diálogos que han tenido lugar en la reunión celebrada el cinco de marzo, ya que prácticamente el profesorado había terminado de impartir las sesiones que conformaban la unidad didáctica y permite una visión global del proceso vivenciado por este profesorado.

4.3.2.1. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO EN REFERENCIA AL PLANTEAMIENTO DE ENSEÑANZA.

Las preocupaciones que el profesorado colaborador ha manifestado por buscar nuevos recursos que le permitan aportar un enfoque a la Educación Física que fuese en concordancia con los objetivos que para la materia están asignados, hemos visto que, entre otros, es una de las motivaciones que ha provocado que este grupo de profesores y profesoras participen en la investigación. En este sentido, la investigación colaborativa tiene entre sus características ofrecer al profesorado participante momentos de reflexión conjunta enriqueciéndose todo el grupo en el proceso. como señala Devís Devís (1996: 75-76), este tipo de investigación "ofrece la oportunidad a los participantes profesores/as para que reflexionen y discutan sobre su alumnado y su propia enseñanza, lo cual facilitará la creación de conocimiento profesional compartido y, por tanto, su desarrollo profesional".

Sobre la base de la evolución que ha ido manifestando el profesorado y el enriquecimiento que aportan las interacciones entre los distintos componentes de la investigación, así como la reflexiones que sobre la propia práctica docente ha podido realizar cada uno, coinciden en señalar que actualmente no se está utilizando el modelo comprensivo para iniciar al alumnado en los deportes de invasión. Los profesores y profesoras señalan como motivos para no implementar un enfoque comprensivo de la enseñanza deportiva la falta de conocimientos sobre cómo hacerlo y la percepción personal de que entraña una gran dificultad su puesta en práctica. En su opinión, sería de gran ayuda la existencia de materiales curriculares (unidades didácticas) desarrolladas desde la perspectiva del enfoque comprensivo y que tuvieran en cuenta la realidad de la enseñanza de la Educación Física en el ámbito educativo.

La incertidumbre provocada por las variables que conlleva la implementación de este enfoque de la enseñanza, es otra de las preocupaciones que manifiestan, sobre todo por el hecho de tener que propiciar la implicación cognitiva del alumnado y el desconocimiento sobre lo que va a acontecer en las aulas, cuáles van a ser los comportamientos del alumnado, y cómo van a responder ellos como profesores. Estas sensaciones no las percibían con los planteamientos que anteriormente utilizaban, por lo que las interpretamos como consecuencia de las inseguridades que genera todo cambio y que provoca sensaciones de falta de seguridad al sentirse poco capaces para llevarlo a cabo, aduciendo falta de conocimientos suficientes sobre el planteamiento de enseñanza comprensivo.

A medida que el profesorado va implementando más sesiones, las preocupaciones iniciales van disminuyendo al percibir que los aprendizajes del alumnado son más acordes con las intenciones que tenían previstas, y entendiendo que la viabilidad en su implementación como herramienta didáctica para conseguir los objetivos propuestos, les aporta suficientes satisfacciones

como para generar un mayor nivel de credibilidad en el planteamiento comprensivo.

Hemos podido apreciar, en el profesorado colaborador de la investigación, la opinión unánime de que la utilización de este enfoque de la enseñanza se hace necesaria si queremos aportarle a la Educación Física el valor educativo que pretendemos y vencer las deficiencias del enfoque técnico que han sido señaladas por autores como Thorpe (1992). También coinciden al manifestar que la principal característica de este planteamiento de enseñanza es propiciar la implicación cognitiva del alumnado, siendo esta variable la que consideran como la más difícil de conseguir por el cambio de rol que conlleva en el alumnado, al exigirles un esfuerzo cognitivo importante para decidir qué hacer y cómo hacerlo. Rol al que no están acostumbrados a desarrollar en Educación Física, ni seguramente en otras áreas del currículo.

4.3.2.2. EVOLUCIÓN DE LAS PREOCUPACIONES Y SATISFACCIONES DEL PROFESORADO AL UTILIZAR UN NUEVO ENFOQUE DE ENSEÑANZA

La utilización de un nuevo planteamiento de enseñanza para la iniciación a los deportes de invasión, ha provocado en algunos profesores, al inicio de su aplicación, manifestaciones que denotan percepciones de preocupación y de ansiedad. En sus comentarios aluden de forma constante a la falta de tiempo provocado por la nueva dinámica de las clases (factores de organización, temporalización de las tareas, tiempos de participación del alumnado,...). Esta nueva dinámica de trabajo está ocasionando sensaciones de incomodidad y aislamiento por el cambio de rol que deben asumir en las clases, así como preocupación por no poder atender de forma más individualizada al alumnado.

En algún caso se puede observar preocupación por lo que consideran como excesiva información que aportan al alumnado y cómo la aportan, en referencia a los momentos de reflexión conjunta y al comentarles los objetivos de cada sesión, percibiendo que el alumnado no es capaz de asimilar toda la información porque cognitivamente no están implicados.

Los cambios en las rutinas que tenían adquiridas al realizar su labor como docentes, están provocando en algunos componentes del grupo de profesores y profesoras sensaciones de un mayor desgaste de energía al utilizar este modelo de enseñanza, y en comparación con el que habitualmente venía utilizando. Existen, asimismo, percepciones de incomodidad y aislamiento al utilizar este nuevo enfoque en sus enseñanzas para la iniciación a los deportes de invasión, así como preocupaciones por las paradas que conlleva para provocar la implicación cognitiva del alumnado, percibiendo, en algunos casos, que la actuación del docente al aportar la información que guía al alumnado conlleva el no dejarles tiempo suficiente a éstos para contribuir con sus propias soluciones.

Otro de los motivos de preocupación está originado por el dominio de los contenidos del deporte de referencia. La percepción de falta de conocimientos produce inseguridad en la aplicación de este enfoque de la enseñanza, que en algún caso se ha resultado transfiriendo los elementos idénticos que desde las necesidades del planteamiento de enseñanza caracterizan a los deportes de invasión.

En la mayoría de los casos, las preocupaciones que han ido comentando los profesores y profesoras colaboradores a través de los distintos instrumentos utilizados, se han ido acercando a sensaciones de satisfacción a medida que han avanzado en la impartición de las sesiones desarrolladas, e incluso al repetir la misma sesión con otros grupos de alumnos, ya que les aportaba

seguridad al conocer con antelación lo que probablemente iba a ocurrir. Estas sensaciones de satisfacción en la evolución del profesorado hacen referencia a sentirse cómodos y útiles al utilizar este nuevo enfoque de la enseñanza, motivado por los aprendizajes que observan en el alumnado y poder disponer de una referencia concreta en la aplicación del planteamiento de enseñanza a través de la unidad didáctica. Asimismo, el nuevo rol que asumen en las clases también es otro factor de satisfacción, aunque este aspecto está bastante diferenciado entre los distintos profesores y profesoras.

A continuación vamos a extraer un diálogo de la transcripción realizada en la reunión de grupo del día 5 de marzo de 2004. Nuestra intención es mostrar las interacciones que se pueden producir en los debates generados entre los componentes del grupo, y en donde la función del investigador principal (coordinador), se ha limitado a moderar el debate e ir introduciendo algunas pautas para provocar la intervención de todos los componentes y que las distintas aportaciones se puedan enriquecer en la medida de lo posible.

En el siguiente extracto se podrá observar cómo las distintas creencias del profesorado influyen en la aplicación de este enfoque de la enseñanza, en cuanto a darle mayor prioridad a los elementos técnicos o tácticos en el diseño de las tareas. El debate se originó después de unas reflexiones sobre las posibilidades que ofrece el diseño de las Unidades Didácticas para que todo el alumnado vivencie situaciones similares al juego real. Marta comenta que sus alumnos y alumnas le demandaban más tareas en donde pudiesen realizar los gestos técnicos específicos del baloncesto, ante esta intervención el coordinador le comenta que la intención de las tareas en donde hay pocos jugadores (1x1; 2X2;) es que cada alumno realice un número significativo de veces aquellas acciones que son propias de un jugador atacante y/o defensor. Antonio comenta que aún sin estar incluidas específicamente las repeticiones que el alumnado pueda realizar de las tareas que permiten atender a las

habilidades para que el alumnado adquiriera dominio de su cuerpo con el balón, el diseño de la Unidad Didáctica sí permite recoger dicho aspecto:

Coordinador. La intención de la unidad es que, aún no habiendo situaciones aisladas, donde el alumno individualmente tira a canasta, o hace un pase, es que, como empezamos con el 1x1 ó 2x2, ó el 5x5

Antonio. "Hay 3x2 que es muy interesante para el concepto de entrada, no te digo de entrada a canasta, sino de secuenciar muchas situaciones que de repente se quedaba el jugador solo."

Coordinador. "Es decir, que hay vivencias, como intención, vivencias suficientes,...Es decir, tocan más veces el balón, tiran más veces a canasta..."

Marta. "Ya. Pero que yo me he encontrado que la propia actuación de ellos, y lo he visto reflejado en las observaciones y me ha parecido que hasta cierto punto era razonable."

Antonio. "Sí. Pero yo creo que esas cosas no están excluidas. A lo mejor no están incluidas, pero no están excluidas."

Continuando con el mismo diálogo, la siguiente manifestación de Marta, en referencia a los aspectos técnicos del juego, provoca un debate sobre la terminología que habitualmente utilizamos en referencia a Técnica, Táctica individual y Comprensión. La relevancia de esta "discusión" la encontramos en el reflejo que aporta sobre los pensamientos y creencias del profesorado a la hora de enfocar sus enseñanzas, incidiendo de forma importante los aprendizajes previos. En las distintas intervenciones se observa una visión diferenciada sobre el enfoque que le estamos dando a nuestras enseñanzas.

Qué es lo que observamos en los comportamientos de nuestros alumnos y hacia dónde les guiamos con nuestras intervenciones, pueden ser interpretadas de distinta forma desde el momento en el que les pedimos que hagan una acción determinada o que hagan una acción por un motivo concreto, el nivel de implicación cognitiva del alumnado y el sentido que le puede encontrar a esa misma acción son totalmente distintos:

Marta. "No están excluidas ni están incluidas. Entonces, yo, he aprovechado también que, en ese sentido, pues me ha venido bien tener gente técnicamente muy buena porque es que les sale, es que les brota del alma decirlo... Pero, son situaciones que hay que provocar también porque en algunos casos, en algunos alumnos, en algunas situaciones se ha provocado y en otras situaciones que no se ha provocado, nosotros, porque no está incluido, no lo hemos provocado, y era fácil, se podía hacer sobre la marcha, porque algunas veces me decías tú (al coordinador) es que algunas preguntas de las que tú haces a veces parece que van más dirigidas hacia la técnica, y es que realmente, a un chaval es que estar defendiendo con los brazos pegados al cuerpo, alguien tiene que decirle, mira, es que tú no es que juegues mal, es que no mueves los brazos, alguien se lo tiene que decir, y eso es técnica."

Antonio. "No, eso no es técnica."

Marta. "Hombre, el sacar los brazos."

Antonio. "No. No. No. Es que yo he tenido el mismo problema. Al principio, cuando tú le planteas ¿qué estás haciendo atacando o defendiendo? ¿cuál es tu objetivo? Y dice "quitarle el balón", y le dices ¿y tú crees que le puedes quitar el balón con la mano en los bolsillos?"

Marta. "Pues yo llego a preguntar ¿dónde tienes los brazos? Y eso es técnica."

Antonio. "Pero eso. No, no es técnica, es comprensión. En el momento que alguien comprende...."

Marta. "Da igual"

Antonio. "No, no, no."

Marta. "Es que da igual. Lo que está claro es que lo importante es hacerle comprender que tiene que sacar los brazos."

Antonio. "Pero no es lo mismo que tú le digas. "Saca los brazos", porque él puede sacar los brazos por hacerte feliz. Porque tú se lo has dicho. Dices "para defender hay que sacar los brazos".

Rosa. "Escúchame (dirigiéndose a Marta), si tú le dices, la mano aquí o aquí. A él eso si no lo ha razonado se le va a olvidar, y dónde va la mano ¿arriba o abajo?".

Coordinador. Pero, ¿dónde está el significado?

Antonio. "El problema es que tiene que encajar eso en algún esquema previo.

Coordinador. Armando ¿algún matiz?

Armando. "Yo por eso he comentado antes (basarse en las preguntas en todas las sesiones) que veo muy difícil que el planteamiento comprensivo

se pueda llevar específicamente a la práctica en bloque. Habrá que pasarse a dar información directamente al alumno, y creo que en esa mezcla se pueden conseguir más resultados que con un método de reproducción de modelos únicamente o con uno comprensivo únicamente. Habrá que ver el momento, habrá que ver cómo se lo planteamos. Y lo que decíais de cuándo el alumno realmente lo ha entendido, cuando te responde bien o cuando lo hace.”

Esta intervención de Armando, en donde manifiesta que posiblemente sería conveniente ir simultaneando situaciones de enseñanza y aprendizaje que contemplen ambos planteamientos de enseñanza, cambia el sentido del debate hacia la preocupación por poder conocer cuándo se produce la comprensión del juego, si en el conocimiento declarativo o en el procedimental. El profesorado manifiesta que la verdadera comprensión existirá cuando el alumnado es capaz de llevarlo a la práctica, pero que en ocasiones se puede ver limitado por las normas del juego y no son capaces de hacerlo atendiendo a esa normativa (por ejemplo entrada a canasta sin hacer pasos), y que posiblemente el alumnado necesitaría más tiempo para poder realizar adecuadamente las decisiones que toma sobre las acciones del juego:

Coordinador. Vamos entonces al término que lleva el planteamiento en su denominación “Comprensivo”. Por qué creemos que ha comprendido o que no ha comprendido esa técnica. Llamémosle así al separar los brazos del cuerpo ¿dónde está la diferencia, por qué la discusión?

Antonio. “A ese nivel, también, y yo muchas veces lo he pulsado en clase, es por grupos, es decir, cuando alguien, además que tal cual está planteada la unidad cuando estás trabajando con grupos pequeños y demás, ..., hay gente siempre que está fuera observando, de repente observas una conducta determinada del tipo que sea. Por ejemplo en

una que me he fijado muchísimo, porque tú le hablas a la gente, porque desde que se comprende hasta que se hace una cosa hay una diferencia abismal, la mayoría de la gente puede comprender algo pero luego esa comprensión no se plasma en la práctica.”

Armando. “Es que yo creo que ahí está la verdadera comprensión.”

Antonio. “Y yo. ... en gente con menos experiencia, se producen muchas situaciones en las cuales se queda un jugador solo delante la canasta a cuatro metros y tira en lugar de acercarse, esa yo creo que es de las que más se han producido. Entonces está claro que esa persona no comprende, o a lo mejor sí lo comprende.”

Rosa. “Yo creo que a veces están bloqueados por el reglamento.”

Antonio. “Sí, pero llega un momento que a lo mejor sí que lo conoce conceptualmente, pero en la situación práctica del juego no es capaz de aproximarse, dar dos pasos, de hacer una entrada, de “Vamos a ver no será más fácil, si estás tú solo que te acerques a la canasta y tires, a que tires desde aquí”. Y esa situación se ha producido muchas veces, y esa situación denota una falta de comprensión. Pero, posiblemente, cuando le preguntas a esa persona.....”

Coordinador. ¿Cómo sabemos si es que no lo ha comprendido o el problema es otro?

Antonio. “Yo creo que está en la fase de transición entre que lo comprende hasta que es capaz aplicar eso en una situación real de juego. Pero para eso está el trabajo del profesor. Yo cuando veo estas situaciones, ahí cojo a esa persona, o a ese grupo, y digo, “vamos a ver,

¿qué ha pasado?, ¿Dónde estabas?, ¿por qué ha pasado esto? ¿Qué podías haber hecho? Y él mismo te responde. Posiblemente, nos falte tiempo y más veces de esa misma práctica para ver si la siguiente vez que le pasa eso, ya realmente lo ha conceptualizado y lo ha llevado a la práctica, o no."

Continuando con el diálogo establecido en la reunión del cinco de marzo, las preocupaciones más significativas que el profesorado manifiesta al utilizar el planteamiento comprensivo hacen referencia, en algunos casos, al nivel de conocimientos del deporte que se utiliza en la Unidad Didáctica como herramienta, aunque esta carencia de conocimiento se puede ver reducida, como manifiesta Armando, si se poseen conocimientos de otros deportes que tengan elementos estratégicos comunes y percibamos claramente qué es lo que prioritariamente debe comprender el alumnado.

Coordinador. ¿Y las preocupaciones al aplicar el planteamiento comprensivo?. Al principio, no sé si han evolucionado o no, ¿coinciden o son distintas? En cuanto a la dirección de las sesiones.

Marta. "Hombre. A mí me ha preocupado, en el baloncesto más que en el balonmano, encontrarme situaciones que están por encima de mi comprensión. Encontrarme situaciones de planteamiento de juego, de estrategias, que esté por encima de lo que yo soy capaz de controlar. Lo he arreglado muy bien, lo he arreglado con una humildad tremenda "contesta tú que yo no lo sé" (refiriéndose a que un alumno que sabe de baloncesto contestase)."

Coordinador. ¿Nos referimos al dominio de conceptos?

Rosa. *“Es que eso ayuda mucho. Es que imagínate que no sepas cómo se hace un bloqueo.”*

Marta. *“Es que cuando controlas una cosa te encuentras mejor. Yo creo que se puede enseñar a hacer el pino sin saber hacer el pino, pero si lo sabes hacer hijo mío, te va mucho mejor. Si tú controlas la técnica pues tienes la experiencia de haberlo sentido, haberlo hecho, e incides mucho mejor en el aprendizaje del alumno.”*

Coordinador. *¿Eso fue lo que más os preocupaba al principio?*

Antonio. *“Yo siempre me he encontrado muy seguro en los deportes colectivos, porque yo vengo de los deportes colectivos, entonces no me genera inseguridad. En cualquier planteamiento, sea técnico o sea comprensivo, me manejo bien.”*

Coordinador. Armando, *¿algún comentario?*

Armando. *“Yo lo que he estado viendo ha sido balonmano, y balonmano en la carrera he visto poco. En ese sentido puede ser que tuviera inseguridad, pero me he dado cuenta que es que no lo ha planteado, o he modificado mi planteamiento a lo largo de las sesiones, y no era enseñarles a balonmano, sino enseñarles a que piensen. Porque, los planteamientos que estamos haciendo son para deportes colectivos, de invasión, que son iguales. Lo que pasa es que unas veces lo coges con la manita y otro con el pie, y en otro lo coges así y lo tiras a un aro. Son cosas muy parecidas, entonces al principio pensaba que tenía que enseñarles a balonmano, recordando de la carrera, mirando apuntes, que tampoco es tan lejano, pero es que luego, cambiando ese punto de vista, es decir ¿qué es lo que tienen que hacer ellos? Analizar las acciones,*

observar, tomar decisiones, y eso no es exclusivo del balonmano, eso es todos los deportes colectivos. A partir de ahí, ya sí que me he sentido bastante más cómodo, a gusto, dominando la situación, como queráis llamarlo."

Coordinador. Rosa ¿qué te preocupaba más?

Rosa. "No es que me preocupase mucho. A mí que jugasen a baloncesto."

Coordinador. Pero tú como profesora, cuando empezabas a aplicar el planteamiento comprensivo.

Rosa. "Lo que más me preocupaba era poder llevar a cabo la unidad.... Un poco la marcha general de la clase. Y sobre todo eso adaptarme al planteamiento que tenía.... También los objetivos planteados. Es decir, que los alumnos lleguen a conseguir jugar a baloncesto con unos principios tácticos básicos, esa ha sido la principal preocupación. Claro, para ello hacer las sesiones. Pero como yo no había trabajado nunca esto, pues para mí llevarlo a cabo. Si todo esto se supone que tenemos, que quiero ser un profesor que mis planteamientos sean todos comprensivos y para llegar allí hacen falta diez pasos, pues yo creo que he llegado al paso 2 ó 3.

Se puede observar que el profesorado manifiesta percepciones de satisfacción al finalizar la Unidad Didáctica y haber utilizado el planteamiento comprensivo. Asimismo, se podría interpretar como que el nivel de satisfacción y de intención en la implicación cognitiva del alumnado, depende de los conocimientos previos sobre el planteamiento de enseñanza y del deporte que se vaya a utilizar. Basándonos en la última manifestación que realiza Rosa, la utilización de un

modelo comprensivo necesita unos conocimientos previos y un proceso de entrenamiento en su aplicación que conlleva una progresión en la percepción del profesor que lo está utilizando y en el posible establecimiento de distintos “grados” en su aplicación por parte de cada profesor o profesora, como ha quedado reflejado en las intervenciones del profesorado.

Se podría establecer un abanico de posibilidades que irían desde la búsqueda de la comprensión de los elementos que intervienen en una tarea, hasta la intencionalidad por parte del profesorado de que cada alumno y alumna vaya construyendo sus propios conocimientos en un sentido más amplio. Así, en el caso de Antonio, que partía con mayores conocimientos previos sobre el planeamiento comprensivo y que ya había tenido alguna experiencia cercana anteriormente, su evolución ha sido más rápida y con menores niveles de preocupación. Sus percepciones de satisfacción aparecen en las primeras sesiones, manifestando alguna preocupación por no poder dedicar suficiente tiempo al desarrollo de cada uno de los conceptos que aparecen en algunas sesiones. Sus preocupaciones no se dirigen hacia la puesta en práctica del planteamiento comprensivo y las implicaciones que ello conlleva como hemos visto de forma diferenciada en los demás profesores, ni a que el alumnado comprenda el por qué de cada tarea. Su preocupación se dirige hacia la posibilidad de ofrecer a cada alumno y alumna la oportunidad de que vayan construyendo su propio aprendizaje

4.3.2.3. PERCEPCIONES SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO COMO PARTÍCIPES DE UN ENFOQUE COMPRENSIVO

Una de las primeras preocupaciones que se ha podido observar en algunos profesores, se refieren a cómo estará percibiendo el alumnado la nueva dinámica de las clases. Existe una incertidumbre al pensar si el cambio de dinámica que aporta este planteamiento de enseñanza, con relación a la que

habitualmente venían trabajando, incidirá en el comportamiento del alumnado y en qué sentido puede orientarse dicho comportamiento.

A medida que avanzan en el desarrollo de las sesiones, el profesorado aprecia que existen diferencias en cuanto a la implicación cognitiva del alumnado. Estas percepciones detectan una diferenciación en función de los grupos de clase, observando que aquellos grupos que se implican en mayor medida están manifestando comportamientos más acordes con los objetivos establecidos y que el alumnado se siente valorado y atendido, así como mayores niveles de satisfacción para el profesor. La diferenciación, en cuanto a la implicación cognitiva, también está basada en función de las experiencias previas del alumnado en deportes de equipo.

Las manifestaciones que realiza el profesorado también están significativamente diferenciadas en función de la variable sexo, manifestando percepciones de satisfacción al observar que las alumnas se están implicando adecuadamente, propiciado por la incidencia en el juego sin balón.

Otro de los factores que el diseño de las Unidades Didácticas introducía, era la asunción de la función de observador por parte de algunos alumnos en determinados momentos de las sesiones. Las manifestaciones del profesorado hacen referencia a cierta tendencia hacia la dispersión cuando perciben que el profesor o profesora no está focalizando su atención en ellos. En la medida que el profesorado ha ido atendiendo al alumnado que realizaba la función de observador, aportándoles la información necesaria y vinculándolos con las tareas, la evolución que han podido percibir en ellos es de satisfacción y participando plenamente de la dinámica de las clases.

La evolución que ha percibido el profesorado sobre los comportamientos que ha observado en el alumnado, hacen referencia a sensaciones de satisfacción,

estando motivadas por los niveles de responsabilidad e implicación motriz y cognitiva que han observado en el alumnado, con especial referencia al alumnado que mostraba menores conocimientos previos en los deportes que se han utilizado en las Unidades Didácticas, favorecido, entre otros motivos, por la dinámica que se establece en las clases propiciando la participación de todo el alumnado.

En referencia a la preocupación manifestada por el profesorado sobre la implicación cognitiva de los alumnos que disponían de menores conocimientos previos en los deportes utilizados como medio para la consecución de los objetivos establecidos, ha evolucionado hacia sensaciones de satisfacción al observar que éstos alumnos han adquirido los suficientes aprendizajes como para participar plenamente en el juego, ya que los conocimientos y destrezas adquiridas les permite evolucionar en el juego de forma satisfactoria. Habría que exceptuar el caso de algunos grupos de alumnos y alumnas de Marta en donde los niveles tan heterogéneos existentes no han permitido una evolución comparable al resto del alumnado.

4.3.2.4. EVOLUCIÓN EN LA UTILIZACIÓN DE PREGUNTAS PARA FAVORECER LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO

Las primeras manifestaciones que realiza el profesorado sobre la realización de preguntas para propiciar la implicación cognitiva del alumnado, hacen referencia a preocupaciones por la nueva dinámica que conlleva el planteamiento de enseñanza comprensivo y la necesidad de atender a múltiples variables. Perciben que la necesidad de propiciar la implicación cognitiva del alumnado a través de la realización de preguntas afecta a la distribución del tiempo de clase, manifestando que les está faltando tiempo para poder atender a todo el alumnado y ven la necesidad de dividir las sesiones en dos. Asimismo, tienen la sensación de que la implicación cognitiva del alumnado, en cuanto al grado de

participación en las preguntas y a la orientación de las mismas, está muy diferenciada.

El comentario con el que hemos comenzado este apartado, pretende reflejar las preocupaciones que provoca en el profesorado la realización de preguntas a sus alumnos y alumnas, siendo, posiblemente, este procedimiento didáctico el que refleje de una forma más nítida los pensamientos y creencias del profesorado.

Las primeras sensaciones que manifiestan al realizar las preguntas al alumnado varían según el profesorado. Encontramos sensaciones de comodidad, aunque en algunos momentos, sobre todo en las primeras sesiones, les cuesta trabajo encontrar las preguntas adecuadas; se perciben distantes del alumnado y espectadores/as del proceso, lo que le produce incomodidad; así como preocupaciones por evitar cansar al alumnado con las preguntas.

La percepción que tiene el profesorado sobre cómo creen que percibe el alumnado las preguntas, varían, existiendo un paralelismo entre las percepciones del propio profesor o profesora como agente de este enfoque de la enseñanza y lo que expresan sobre los pensamientos del alumnado.

El nivel de concreción con el que deben realizar las preguntas, la tendencia a responder siempre los mismos, el grado de asimilación de conceptos y su transferencia a la práctica, son algunas de las sensaciones de preocupación que el profesorado manifiesta en relación de esta categoría de análisis.

La evolución que se va observando en el profesorado muestra, como hemos mencionado anteriormente, algunas diferencias. A modo general, esta evolución hace referencia a percepciones de satisfacción y utilidad al realizar las preguntas, ya que consideran que el alumnado se está implicando y que les

ayuda en la comprensión. Asimismo, esta evolución hace referencia a la adecuación que van encontrando entre las preguntas que realizan y las características del alumnado, e incidiendo en aquellos alumnos y alumnas que presentan niveles más bajos. Esta evolución les permite utilizar en menor medida las preguntas que aparecen en las sesiones e ir ofreciendo feedback interrogativo en función de las situaciones concretas que detectan en las clases.

En la reunión del cinco de marzo, y enlazando el diálogo establecido sobre la implicación cognitiva del alumnado como factor imprescindible y característico de este modelo de enseñanza con la realización de preguntas como recurso para lograrlo, se pueden observar las percepciones diferenciadas que ha tenido cada profesor y profesora respecto a sí mismo y al alumnado a la hora de realizar las preguntas. El clima actitudinal de la clase, la insistencia en que el alumnado debe pensar, que la pregunta tenga significado para el alumno, el grado de concreción de la pregunta, el número de alumnos que participan en los coloquios, el tiempo y momentos que le debemos dedicar a la realización de preguntas; son algunas de las variables que el profesorado ha percibido como necesarias a tener en cuenta para propiciar la implicación cognitiva del alumnado:

Coordinador. *¿Cómo conseguimos eso (la implicación cognitiva del alumnado)?*

Armando. *"A través de las preguntas, sí. De hecho, lo que te comentaba, de esa diferencia de cuando están más centrados en la tarea que cuando no están tan centrados, se nota. Y cuando tú les pides, les exiges que usen el coco, anda que no se nota ni nada."*

Marta. *"¿Habéis visto a los chavales reacios a que les pares y les preguntes y contesten? ¿Os ha resultado fácil que ellos quieran, no*

solamente que quieran contestar, contestan un poco porque es un poco obligatorio, pero os habéis encontrado una gran disposición de los chavales a contestar? Porque a mí ahora al final, yo lo que me he encontrado cuando las tareas han sido complicadas de organizar, y complicadas de llevar a la práctica, he visto reacios a los alumnos a contestar las preguntas. Cuando la tarea ha sido muy divertida y muy disfrutada, entonces han contestado muy bien. Pero, de alguna manera, en eso es en lo que más he visto yo la progresión. En que al principio cada vez que te parabas a preguntarles les daba como un zarpullido y ahora quieren."

Armando. "Yo en ese sentido, problemas no he tenido, lo que ocurría era que normalmente suelen ser tres, cuatro o cinco los que responden, pero no el hecho de recibir alguna crítica porque se haya detenido el juego, o porque se les haya planteado "chavales, qué estáis haciendo ¿es correcto? No. ¿cómo lo haríais?. Sí es correcto. ¿Por qué?" que un poco se fijen en cómo están funcionando."

Antonio. "Yo ahí también he ido evolucionando. Sí que es difícil.... porque, sí que a veces, cuando preguntas mucho, puede ser que desconecten, mi primera experiencia, de los primeros días es un ajuste continuo, es ver hasta dónde, cuando ya no te prestan atención, y dices, mira, lo dejo aquí y que sigan jugando y que luego vuelvo a cortar ¿no?. yo creo que tiene que ser, hay que cortar poquito. O sea, tiene que ser 2', 3', es que más no se concentran. O no se quieren concentrar. También es que yo lo hacía a las ocho de la mañana y hacía un frío, muchas veces me decían "profe que hace frío"

Armando. "Sí. Ser muy concisos."

Antonio. "Y también, al principio noté que cuando preguntas, sí que es verdad que siempre contestan los mismos. Y también me di cuenta que muchos que están callados no contestan porque, no por timidez, sino porque no saben de qué les estás hablando, están totalmente perdidos. ... son cosas que como para nosotros son tan básicas nos cuesta mucho entender que el alumno no lo entienda, y que muchas veces ni siquiera nos dedicamos el tiempo suficiente para que vayan construyendo su conocimiento poquito a poco ¿no?, y entonces les hacemos preguntas del tercer nivel, cuando en el primer nivel es que están perdidísimos, no saben casi ni cuando son atacantes ni cuando son defensores. Y, entonces, responden siempre los cuatro o cinco que son los que siguen el hilo y son los que se enteran y los que comprenden."

Rosa. "Eso es lo que decíamos antes también, de que de eso te das cuenta, y yo ya he acabado la unidad didáctica. Si ahora hiciera otra, supongo de que dedicaría menos tiempo a las preguntas, preguntaría a los que no están atentos, o a los que no saben, intentaría que no contestaran siempre los mismos."

Coordinador. ¿Qué evolución has notado en ti (Rosa)?

Rosa. "Pues de cero, pues fíjate. Por lo menos he hecho la unidad. Yo también estoy contenta, pero lo que pasa es que creo que tengo que mejorar mucho."

Coordinador. Pero, ¿en qué sentido?

Rosa. "Pues en el sentido de ser capaz de desarrollar más preguntas yo sola, sin que esté allí escrito. O de ser capaz, ahora mismo de elaborar una unidad didáctica entera de fútbol yo sola, por ejemplo, o de voleibol,

o de otro deporte colectivo. Que me puedo sentir capaz de hacerlo, que me costará mucho trabajo. Que esto (la unidad de baloncesto y balonmano) está hecho ya, no tengo que seleccionar tareas, no tengo que tal."

Coordinador. O sea, que un tema estaría en el tipo de preguntas...

Rosa. "O saber si realmente son las adecuadas, si no les estás dando la respuesta, que tampoco.... o que has acabado de decírselo y te dices, esto no tendría que habérselo dicho."

Armando. "Yo algunas veces he comentado contigo (con el coordinador) que es muy difícil extrapolar completamente y conseguir que una clase, una unidad didáctica entera, que estamos hablando de dos meses y pico...."

Rosa. "Y esa es otra, ser capaz de ajustar las sesiones."

Armando. "Creo que es muy difícil que durante todas esas sesiones, durante todas esas horas, durante todas esas tareas, podamos plantearlas todas ellas a través de preguntas y que los niños le den al coco, que en ningún momento lleguemos a decirle al niño "esto sale de aquí", yo creo que eso es difícilísimo ¿eh?. Hacerlo todo exclusivamente comprensivo, tela marinera. Ya no decir darle la solución, sino también para cambiar un poco la dinámica."

Las preocupaciones que el profesorado ha ido manifestando, y que hemos señalado anteriormente, las han ido resolviendo progresivamente ganando en autonomía al adecuar las preguntas a las características de cada alumno. Esta evolución requiere de un proceso cognitivo previo por parte del profesor que

integre las necesidades del planteamiento de enseñanza, las características del juego que se está pretendiendo enseñar, así como el proceso cognitivo del alumno que queremos implicar con la referencia de hacia dónde queremos guiar al alumno.

Este proceso no lo considera el profesorado como sencillo de conseguir, manifestando que encuentran difícil en una primera fase de aplicación de un modelo comprensivo utilizar la principal variable de este proceso, la realización de preguntas, como un procedimiento habitual y constante en todas las sesiones y para todas las unidades didácticas de las que se compone la programación.

No obstante, las sensaciones de satisfacción han sido generalizadas, percibiendo que un criterio para graduar la evolución en la búsqueda de la implicación cognitiva del alumnado a través de la utilización de preguntas, está en el salto que conlleva desde la implicación de la comprensión de la tarea a la construcción que el alumno debe ir realizando de los distintos elementos de los que se compone el juego, y sobre la base de sus particulares conocimientos previos.

CAPÍTULO 5: “Conclusiones, reflexiones finales y posibles líneas de investigación”

**CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES, REFLEXIONES FINALES Y POSIBLES
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.411**

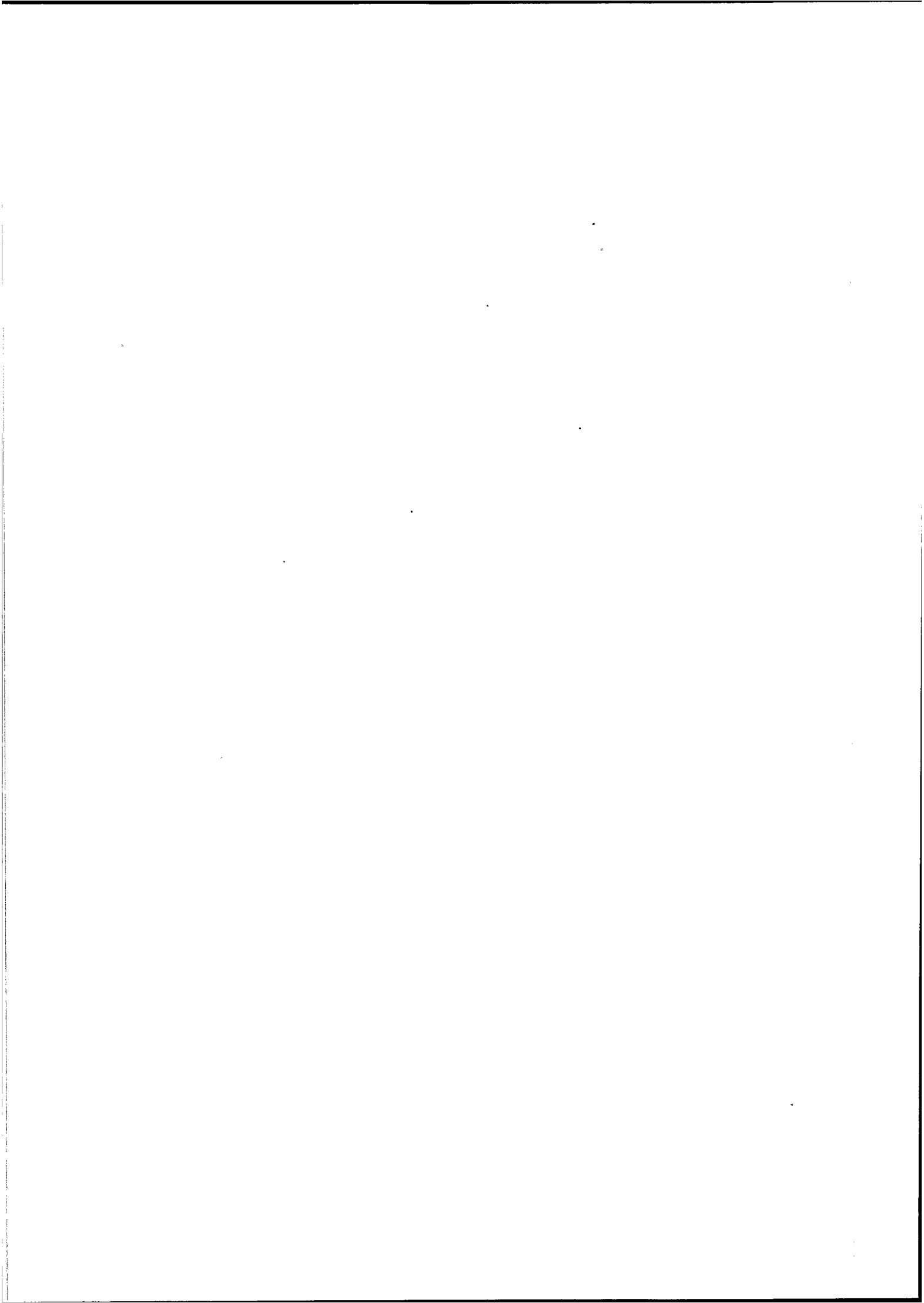
5.1. El punto de partida: conocimientos y creencias previas del profesorado
en torno a la enseñanza deportiva.....412

5.2. Percepciones del profesorado sobre el modelo comprensivo.....415

5.3. Evolución de las preocupaciones y satisfacciones del profesorado al
utilizar un nuevo enfoque de enseñanza.419

5.4. Percepciones sobre los comportamientos del alumnado como partícipes
de un enfoque comprensivo.....424

5.5. Evolución en la utilización de preguntas para favorecer la implicación
cognitiva del alumnado426



CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES, REFLEXIONES FINALES Y POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

En este capítulo se presentan las conclusiones del trabajo de investigación que hemos orientado al estudio y análisis de las dificultades, en pensamiento y acción, de la puesta en práctica de un enfoque comprensivo de la iniciación deportiva en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física. Trataremos así de ofrecer una perspectiva final respecto a los interrogantes que hemos planteado desde el mismo inicio de la investigación y que han guiado la formulación de los objetivos presentados en el primero de los capítulos de este documento.

Al mismo tiempo, en la medida de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la propia investigación, pretendemos, con la colaboración de los propios protagonistas –los profesores y profesoras que han participado en esta experiencia- tratar de ofrecer una reflexión sobre aspectos o líneas de investigación a contemplar desde la propia evolución de lo que ha supuesto este trabajo que ahora finalizamos.

En coherencia con la línea de análisis e interpretación de la información que hemos seguido en el capítulo anterior, las consideraciones de este capítulo final se estructuran en torno a los epígrafes que han definido nuestra actuación como investigador y colaborador en las diferentes fases y tipos de intervención en el desarrollo de la investigación. Pretendemos con ello conseguir una mayor claridad y comprensión de estas conclusiones finales y que, en todo caso, puedan ser contrastadas con los objetivos formulados y con los resultados obtenidos.

5.1. EL PUNTO DE PARTIDA: CONOCIMIENTOS Y CREENCIAS PREVIAS DEL PROFESORADO EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEPORTIVA.

En consecuencia, en este primer apartado del capítulo, trataremos de establecer las conclusiones respecto a cómo se muestra el profesorado, objeto de esta investigación, en aquellos aspectos que guardan relación con el enfoque didáctico de los contenidos curriculares de iniciación deportiva y que se ponen de manifiesto en la situación previa al comienzo del desarrollo del proceso de colaboración.

C-1: En términos generales, se puede afirmar que los profesores de Educación Física de la Comunidad de Madrid, incluyendo los que participan directamente en el desarrollo de esta investigación, utilizan habitualmente un enfoque técnico en la enseñanza de los contenidos curriculares de iniciación deportiva.

Dicho enfoque se caracteriza por la prioridad inicial, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, que se le concede a los aspectos técnicos de las diferentes modalidades deportivas en detrimento de los aspectos tácticos y de comprensión del juego. En nuestro estudio se demuestra que el profesorado de Educación Física lo utiliza, de forma bastante homogénea y habitual, para iniciar al alumnado de los cursos 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria a los deportes colectivos de invasión. La utilización de ese enfoque tradicional guarda relación con lo señalado por Méndez Jiménez (1999). El autor comenta que los modelos técnicos contribuyen a dar seguridad al profesorado, y así ha quedado expresado en nuestra investigación, ya que controlan mejor la disciplina de la clase, así como los distintos aspectos a enseñar, facilitándoles las funciones de observación al trabajar el alumnado de forma alternativa. Asimismo, se ve facilitada la evaluación, ya que se trata de mediciones de aspectos técnicos que responden a modelos cerrados de ejecución y no de aspectos más

relacionados con los procesos cognitivos como, por ejemplo, si el alumnado toma decisiones adecuadas en el transcurso del desarrollo de las tareas.

C-2: La orientación de enseñanza basada en el enfoque técnico (también denominado tradicional) reproduce y refleja el enfoque didáctico dominante en la formación inicial del profesorado, y aun es habitual en las actividades de formación permanente a las que, en los últimos años, han tenido acceso los profesores de esta investigación.

En efecto, a juzgar por los resultados obtenidos en la investigación, el enfoque técnico de iniciación deportiva ha sido tradicionalmente dominante en el centro de formación en el que han cursado sus estudios de Licenciatura la gran mayoría de este profesorado y, en general, un gran número de las actividades formativas en las que ha participado el profesorado de la Comunidad de Madrid se desarrollan en la misma línea de la formación inicial.

Asimismo, hemos de considerar la influencia que el ámbito deportivo ha ejercido (y ejerce) sobre el ámbito educativo y la materia de Educación Física. Tal como señala Hernández Álvarez (1996), esta influencia que se constata en la actualidad afecta en gran medida, por imitación de modelos de intervención, a los procesos de enseñanza y aprendizaje que el profesorado contempla para el desarrollo de estos contenidos curriculares de iniciación deportiva. En esta misma línea, los trabajos de Rupert y Buschner (1989); Sands y Smith (1982), así como los de Hall, Hardwick y Wilson (1993), señalan la dificultad para separar las formas de interpretar la enseñanza en un contexto deportivo del que tiene lugar en las clases de Educación Física, entre otras razones, porque ese mismo profesorado asume que los alumnos y alumnas en Educación Física necesitan seguridad y conocimientos técnicos antes de intentar aproximarse a la táctica.

C-3: En la actualidad, y en el comienzo de esta investigación, se observan procesos evolutivos de cambio en el pensamiento del profesorado, especialmente del que participa en nuestro estudio de casos. Este proceso de cambio se pone de manifiesto en el cuestionamiento y las dudas que mantienen sobre el enfoque tradicional (técnico) de iniciación deportiva, iniciándose tímidamente procesos de intervención docente con enfoques metodológicos que integran, al menos, aspectos parciales de los planteamientos del enfoque comprensivo de la enseñanza de los deportes colectivos de invasión.

El desarrollo de esta investigación nos permite afirmar que este proceso de cambio se está produciendo por la evolución que la propia Educación Física ha experimentado como área curricular. En efecto, el enfoque constructivista de la enseñanza y el aprendizaje promovido por las Reformas Educativas de la década de los noventa han supuesto un reto para las didácticas y el profesorado, originando intentos de respuesta, o de disminución de la incertidumbre, que han dado como resultado procesos de reflexión individual y colectiva sobre la enseñanza de la iniciación deportiva y la búsqueda de alternativas a los enfoques dominantes.

El inicio del cambio en el pensamiento de los docentes se ha visto, además, apoyado por la proliferación durante los últimos años de más centros formativos universitarios y el enriquecimiento que este hecho parece haber supuesto, así como por la influencia de la literatura especializada que, aunque más en el ámbito de la teoría que de la práctica, viene aportando nuevas formas de enseñanza que superen las deficiencias del enfoque técnico (Thorpe, 1992; Contreras Jordán, de la Torre Navarro y Velázquez Buendía, 2001).

Los resultados de la investigación permiten afirmar que, como consecuencia de lo expresado en los párrafos anteriores, una parte del profesorado de

Educación Física en ejercicio se encuentra en un momento evolutivo en el que cuestiona los conocimientos que posee para afrontar con éxito las nuevas demandas didácticas y educativas y la coherencia que presentan los enfoques tradicionales de iniciación deportiva respecto a las demandas curriculares de la Educación Física.

5.2. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE EL MODELO COMPRENSIVO.

Una vez expuestas las conclusiones y reflexiones que atienden a los conocimientos y creencias previas del profesorado, nos centraremos en la evolución que hemos detectado en el profesorado sobre el modelo comprensivo. Nos basaremos en las reflexiones que sobre su propia acción docente, sus satisfacciones y preocupaciones, han manifestado como agentes de un nuevo enfoque en la enseñanza.

C-4: Los conocimientos y creencias de una parte del profesorado le llevan a manifestar que conoce e incluso ha utilizado un enfoque comprensivo para la enseñanza de los deportes colectivos de invasión. Esta percepción les lleva a percibir sensaciones de satisfacción con el planteamiento de enseñanza que habitualmente utilizaban, aunque dicha percepción se diluye cuando reflexionan sobre las capacidades que lleva implícitas dicho planteamiento y los beneficios que les puede reportar al alumnado.

Al reflexionar e intercambiar nuestras ideas con el profesorado colaborador de la investigación sobre el enfoque de enseñanza comprensivo, hemos podido detectar manifestaciones que hacen referencia a la utilización del mismo en momentos anteriores a su participación en esta investigación. Sin embargo, esta percepción no se sustenta al comentar y profundizar, mediante las preguntas que hemos realizado y nuestras aportaciones en los

elementos y requisitos que los planteamientos comprensivos necesitan contemplar. Ello nos lleva a plantearnos si a las divergencias se encuentran a nivel de los tipos de conocimiento declarativo y procedimental (Arnold, 1991; Anderson, 1983) que el profesorado ha desarrollado en cuanto que son conscientes, pero no tienen o no saben como desarrollar este enfoque de enseñanza, también puede deberse a que por nuestra parte les hemos solicitado un tipo de intervención que todavía deben madurar.

Asimismo, consideramos que, por el momento evolutivo en el que el profesorado se encuentra, sus percepciones de satisfacción con el enfoque que utilizaba en momentos previos a su incorporación a esta investigación, se desvanecen en alguna medida al ir incorporando nuevos conocimientos y provocar una reflexión sobre los enfoques de enseñanza.

C-5: La utilización de un enfoque comprensivo para la enseñanza de deportes de invasión es considerada por el profesorado de difícil diseño y aplicación práctica.

En efecto, se constata entre el profesorado una actitud de cautela en la utilización de planteamientos comprensivos para la iniciación deportiva. Sus manifestaciones sobre falta de conocimientos sobre el mismo, el hecho de tener unas rutinas adquiridas (Marcelo García, 1987; Pieron, 1999), las incertidumbres que provoca la nueva situación de enseñanza y aprendizaje, son algunos de los factores que inciden –y que posteriormente veremos de forma más detallada–, en las reservas que mantienen los docentes para la utilización de este nuevo enfoque de la enseñanza. Estas reservas iniciales, aunque tengan una predisposición, suponen un freno que, poco a poco, y mediante el intercambio de información, van disminuyendo.

La utilización de un nuevo enfoque de enseñanza para iniciar al alumnado en contenidos del ámbito deportivo no aparece como una decisión fácil de tomar por el profesorado de Educación Física.

Después de haber compartido esta experiencia con el grupo de profesores y profesoras colaboradores y atendiendo, asimismo, a nuestros propios conocimientos y creencias, consideramos que el profesorado de Educación Física está muy anclado en sus propios conocimientos y creencias, siendo ello lógico y coherente con su trayectoria vital, caracterizada por las vivencias en situaciones de aprendizaje orientadas en la misma línea didáctica del enfoque tradicional. Nos referimos a situaciones de entrenamiento deportivo que durante años hemos experimentado como jugadores, o a las clases de Educación Física con un enfoque tradicional que hemos vivenciado como alumnos o alumnas. Asimismo, el centro de formación inicial en el que hemos desarrollado nuestros estudios como profesores de Educación Física ha fortalecido esa perspectiva técnica de la enseñanza del deporte y ha afianzado las rutinas que se promueven desde esa perspectiva de enseñanza.

No nos cabe ninguna duda que estas vivencias son algunas de las que provocan unos pensamientos y creencias que dificultan en gran medida la posibilidad de realizar un cambio en la orientación de la enseñanza para la iniciación deportiva. Este cambio va a necesitar del tiempo suficiente para que ello sea posible, variando en cada profesor y profesora y estando supeditado a los conocimientos y creencias que posea, los cuales evolucionarán según las posibilidades de adquirir nuevos aprendizajes que repercutirán en la actitud hacia dicho cambio. Por lo que:

C-6: Aunque inicialmente el profesorado considera muy difícil diseñar y llevar a la práctica un planteamiento comprensivo, creen que es viable esta posibilidad para la iniciación a los deportes de invasión. La evolución hacia su utilización autónoma es un proceso lento, considerándose de gran ayuda el disponer de herramientas diseñadas a tal efecto, lo que compensa, en cierta medida, la falta de conocimientos previos que poseen

sobre este enfoque de la enseñanza deportiva y, al mismo tiempo, les ofrece una cierta seguridad.

En efecto, hemos podido constatar que una vez que el profesorado evoluciona en este enfoque de enseñanza, la autonomía que va adquiriendo le permite contemplar la posibilidad real de realizar el cambio, mostrándose satisfecho con los logros obtenidos.

El profesorado pone de manifiesto, en diferentes momentos y situaciones del proceso, que el hecho de disponer de materiales curriculares diseñados (unidades didácticas) ha sido un factor fundamental en su evolución y para la propia aceptación del reto que supone un cambio en la forma de enseñar. Este material curricular ha jugado, en primer lugar, un papel de estabilización y una cierta seguridad, cumpliendo así una de las funciones que las investigaciones le asignan a la existencia de una programación de la enseñanza.

En segundo lugar, el material diseñado ha representado un modelo abierto que ha permitido introducir alternativas por parte de los propios profesores, lo que, sin duda, ha repercutido en el hecho de que el profesorado perciba que es posible para él el diseño de nuevas tareas y unidades de enseñanza de una manera autónoma.

Analizando la evolución de cada profesor y profesora que ha colaborado en la investigación, consideramos que:

C-7: La evolución que hemos percibido entre el profesorado en la aplicación del enfoque comprensivo en la enseñanza del deporte colectivo, está diferenciada entre los distintos profesores y profesoras en función de sus conocimientos previos y directamente relacionada con los pensamientos y creencias sobre las posibilidades reales de cambio.

En efecto, la percepción que hemos obtenido después de analizar la información que el profesorado había aportado, es que la evolución de cada profesor y profesora como agentes de este nuevo enfoque de enseñanza, está significativamente diferenciada según cada caso. Hemos podido observar cómo elementos diferenciadores como el deporte practicado con anterioridad, los tipos de cursos y lecturas,... en definitiva, los pensamientos y creencias previas; han incidido de forma muy importante en la evolución hacia cambios en sus pensamientos, creencias y comportamientos sobre (y en) este enfoque de enseñanza, en el sentido del conocimiento práctico que enuncia Elbaz (1983) y que van adquiriendo como consecuencia de su experiencia docente. Aunque esta no es una evolución lineal; tal y como hemos visto durante el proceso de colaboración, aparecen dudas que nos invitan a pensar que es necesario un tiempo prolongado de reflexión y maduración.

5.3. EVOLUCIÓN DE LAS PREOCUPACIONES Y SATISFACCIONES DEL PROFESORADO AL UTILIZAR UN NUEVO ENFOQUE DE ENSEÑANZA.

C-8: El profesorado se muestra preocupado al comenzar a utilizar un enfoque comprensivo para la enseñanza de los deportes de invasión. Estas preocupaciones tienen su origen en el cambio que supone en las rutinas que tienen adquiridas, lo que les produce incertidumbre sobre lo que puede acontecer en las clases en contraste con la estabilidad y seguridad que les aportaba el enfoque metodológico que habitualmente venían utilizando.

Hemos podido constatar que el profesorado manifiesta temores y preocupaciones cuando se plantea realizar cambios en el enfoque didáctico que utiliza para iniciar al alumnado en los deportes colectivos de invasión. Estas preocupaciones están motivadas por la incertidumbre que conlleva

todo cambio, a lo que hay que sumar la falta de referencias sobre lo que va a acontecer en las clases al utilizar un planteamiento de enseñanza que promueve situaciones cambiantes y sin una respuesta única, así como ritmos diferentes de aprendizaje, que son difíciles de controlar.

La preocupación en la que todo el profesorado colaborador está de acuerdo, es en la exigencia de provocar la implicación cognitiva del alumnado, repercutiendo dicha implicación en la necesidad de que éstos tomen sus propias decisiones, sumado a la interacción docente – discente que se produce en donde el profesorado no sabe qué y cómo va a responder el alumnado en los momentos de reflexión (Cazden, 1991; Contreras Jordán, De la Torre Navarro y Velázquez Buendía, 2001; López Ros, 2001). Todo ello conlleva que el profesorado perciba con preocupación la necesidad de realizar cambios en sus rutinas (Marcelo García, 1987; Clark y Peterson, 1990), repercutiendo en la decisión de no afrontar el cambio de planteamiento de enseñanza de forma autónoma.

En efecto, entre las preocupaciones que manifiestan, que se dirigen principalmente hacia la necesidad de atender a un mayor número de variables dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, la que inicialmente les parece más preocupante es la referida al cómo propiciar la implicación cognitiva del alumnado y al cómo van a responder éstos ante el cambio. Los profesores y profesoras participantes en la investigación dudan de su propia capacidad para lograr el objetivo de la implicación cognitiva del alumnado y para hacerles partícipes de los beneficios del nuevo enfoque.

La utilización de un planteamiento comprensivo requiere de la utilización de tareas que impliquen la toma de decisiones por parte del alumnado en situaciones similares al contexto real del juego. El diseño de estas tareas difiere significativamente de las que se utilizan en un modelo técnico y el tipo de práctica e implicación cognitiva-motriz que se requiere del alumnado es igualmente diferente.

C-9: La gestión de la clase y el nuevo rol que deben asumir en la clase, son las preocupaciones más relevantes que el profesorado percibe al utilizar un planteamiento comprensivo de enseñanza para los deportes colectivos con balón. En este sentido, existen coincidencias entre las percepciones del profesorado con experiencia, cuando cambia de planteamiento de enseñanza, con las del profesorado en formación.

En efecto, la implementación de un enfoque comprensivo conlleva un cambio en la organización y gestión del tiempo en las clases y, fundamentalmente, en el rol que debe asumir el profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tanto una como otra –gestión del tiempo y rol del profesorado– constituyen algunas de las preocupaciones que el profesorado manifiesta al comienzo de la utilización de este enfoque de la enseñanza, coincidiendo con las señaladas por Del Villar Álvarez (1993) y Ramos Mondejar (1999) referidas al profesorado en su etapa de formación inicial. La preocupación por los aspectos señalados, en el caso del profesorado colaborador de esta investigación, provoca sensaciones de incomodidad y de aislamiento en el desarrollo de las clases.

Otra de las preocupaciones que el profesorado manifiesta, hace referencia al aporte de la información durante la realización de las tareas. El profesorado es consciente de la importancia que cada alumno y alumna comprenda qué, por qué, cómo y para qué de cada situación de enseñanza y aprendizaje, para que pueda ir construyendo sus conocimientos y se implique en el proceso. Esta necesidad de aportarles información les provocó durante las primeras sesiones comportamientos que conllevaban interferencias importantes en la dinámica de las clases, debido fundamentalmente a la excesiva información que comentaban con el alumnado, tanto en relación con los objetivos de la sesión, en la descripción de las tareas, como en los momentos de reflexión.

La reacción inicial, como consecuencia de esta preocupación, fue la de tratar de distribuir en dos sesiones lo que, originalmente, estaba diseñado para una, así como, en ocasiones, tratar de reducir drásticamente el aporte de información con el objeto de darle prioridad al tiempo de práctica motriz del alumnado. En cualquier caso, el profesorado participante manifestaba dudas sobre si el alumnado sería capaz de asimilar toda la información que les estaban aportando.

C-10: La implementación de un enfoque comprensivo de la enseñanza deportiva hace dudar a los profesores de su nivel de conocimiento disciplinar y del conocimiento didáctico del contenido, aspecto que no se habían planteado con la utilización del enfoque técnico. En este sentido, el enfoque comprensivo se muestra más exigente, lo que contribuye a sumar un factor más de inseguridad y ansiedad en su aplicación que puede desencadenar el abandono del propio enfoque o bien, como sucede en esta investigación, promover la autoformación y la búsqueda de alternativas a las deficiencias personales de conocimientos.

En efecto, una de las dudas, que aparece como constante en el pensamiento de los docentes que participan en la investigación, es la referida al nivel de conocimiento disciplinar y de conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987; Shulman, 1989) necesario para implementar adecuadamente el enfoque comprensivo en la iniciación deportiva. Este pensamiento del profesorado llama la atención porque no se ha planteado en la aplicación del enfoque técnico de enseñanza deportiva, lo que pone de manifiesto que la implicación cognitiva del profesorado en el enfoque comprensivo no sólo incide en la búsqueda de estrategias para promover la del alumnado, sino que provoca una reflexión sobre la necesidad de actualizar el propio conocimiento.

C-11: El profesorado percibe sensaciones de cansancio y de mayor desgaste de energía en las etapas iniciales de la utilización de un enfoque comprensivo de la enseñanza. La intensidad de estas sensaciones se encuentra muy condicionada por los conocimientos y creencias previas que el profesorado tiene sobre este enfoque de enseñanza deportiva.

Estas sensaciones son, en definitiva, consecuencia de las preocupaciones ya señaladas anteriormente y referidas a la gestión del tiempo de la clase y a la propia exigencia que impone el enfoque comprensivo en cuanto al conocimiento y el rol del profesor. La percepción de cansancio y de un mayor desgaste de energía es uno de los factores comunes entre el profesorado de esta investigación, aunque se muestra con mayor intensidad en aquellos casos que se encontraron con mayores dificultades iniciales para la aplicación del enfoque comprensivo de la enseñanza en iniciación deportiva.

Las preocupaciones que inicialmente perciben se van transformando en sensaciones de satisfacción, observan que están enriqueciendo la materia que imparten por los aprendizajes que observan en el alumnado al incidir en las capacidades motrices, cognitivas, sociales e individuales del alumnado (Viciano Ramírez, 2002; López Ros, 2003; Trigueros Cervantes y Rivera García, 2004; Velázquez Buendía, 2004b), y que anteriormente, con el enfoque metodológico que utilizaban, no lo estaban aportando.

C-12: El profesorado de Educación Física considera importante desarrollar las capacidades motrices, cognitivas, sociales e individuales del alumnado, pretensión que perciben conseguir con la utilización del planteamiento comprensivo que están utilizando y que les repercute en sensaciones de satisfacción.

Atendiendo a la información que hemos ido obteniendo en el transcurso de esta investigación, en línea con el sentido educativo que el profesorado pretende darle a la Educación Física, se puede concluir que los participantes le asignan al enfoque comprensivo mayores posibilidades para incidir en el desarrollo personal y social del alumnado. Es importante resaltar cómo las preocupaciones, sensaciones de incomodidad, agobios e incertidumbres; se desvanecen en alguna medida al reflexionar con el profesorado sobre su práctica docente. Estas sensaciones se van convirtiendo progresivamente en satisfacciones al comprobar que van consiguiendo las expectativas que se habían propuesto y al contrastar que con el planteamiento comprensivo, respecto del anteriormente utilizado, han conseguido una notable mejora en su práctica de enseñanza.

5.4. PERCEPCIONES SOBRE LOS COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO COMO PARTÍCIPIES DE UN ENFOQUE COMPRENSIVO.

C-13: Los comportamientos del alumnado durante el desarrollo de las sesiones de enseñanza y aprendizaje muestran aceptación por el enfoque comprensivo de la enseñanza en iniciación deportiva.

La contextualización de las actividades de enseñanza y aprendizaje con relación a la situación real del juego, la posibilidad de participación de todo el alumnado según su nivel de conocimientos, el sentirse atendidos por el profesor o profesora, son algunas de las satisfacciones que el profesorado percibe como gratificantes para el alumnado, y que, a su vez, satisfacen al profesorado, ya que, como ya se ha señalado, comprobar cómo va a reaccionar el alumnado ante el cambio es una de las preocupaciones constantes del profesorado.

C-14: Existe diferenciación en la implicación cognitiva del alumnado, motivada por los conocimientos previos que poseen

de los contenidos y repercutiendo en el clima motivacional y actitudinal.

A medida que van adquiriendo/construyendo conocimientos, la percepción por parte del profesorado de los niveles de satisfacción e implicación en el alumnado aumentan, y especialmente en las alumnas, posiblemente por roles de género en el ámbito deportivo, y en aquellos alumnos que partían con niveles más bajos de conocimientos previos. Esta mayor implicación del alumnado con menor capacidad o interés constituye uno de los puntos fuertes de la aplicación del enfoque comprensivo, en relación con los resultados obtenidos en la aplicación del enfoque tradicional.

C-15: La asunción por parte del alumnado del rol de observador, durante algunos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, ha sido satisfactoria en general, aunque se encuentra condicionada por la atención y las pautas de información que el profesor o profesora les ha podido aportar. Se hace necesario encontrar estrategias que permitan un mayor provecho –desde la perspectiva de crear mejores condiciones para el aprendizaje- de las posibilidades de colaboración del alumnado a través de la observación y participación en la enseñanza.

En efecto, un cambio importante que hemos introducido en el diseño de las unidades didácticas fue la estrategia de implicar al alumnado, en determinados momentos, en la función de observador del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evolución en el desarrollo de esta función ha sido satisfactoria para la enseñanza y para el propio aprendizaje de los alumnos y de las alumnas, especialmente cuando el profesorado establecía las pautas de atención e información necesarias, quedando patente la posibilidad de aprendizaje propio, y de incidir en el de los demás, mediante

la observación sistematizada de las realizaciones de sus compañeros y compañeras.

En este sentido, se corrobora la afirmación de Velázquez Buendía al señalar el valor didáctico de la participación del alumnado en la observación, sistematizada por medio de la utilización de "hojas de registro", para "favorecer el proceso de aprendizaje de los alumnos y las alumnas" en situaciones de aprendizaje cooperativo en la iniciación deportiva (2001:50).

No obstante, como se pone de manifiesto en las declaraciones de diversos profesores participantes en la investigación, es necesario buscar estrategias que permitan un mayor aprovechamiento de la función que desarrollan los observadores, así como una mayor autonomía que libere al profesor, al menos en los momentos iniciales de la implementación del enfoque comprensivo, de la necesidad de dedicarles un tiempo excesivo. En este mismo sentido, algunas de las consideraciones de la propuesta de Velázquez Buendía, respecto a la utilización de las "hojas de registro", como las puestas en común de los elementos a observar y su significado, pueden ser aplicadas en el contexto de la implementación de este enfoque comprensivo de enseñanza (Ibid: 53), si bien deberán construirse dichos instrumentos en función de los objetivos propios de las unidades didácticas elaboradas para el desarrollo de esta experiencia.

5.5. EVOLUCIÓN EN LA UTILIZACIÓN DE PREGUNTAS PARA FAVORECER LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL ALUMNADO

Como ya se ha señalado, uno de los elementos en los que el profesorado mostró total acuerdo fue en la necesidad de propiciar la implicación cognitiva del alumnado. En este sentido, la estrategia utilizada consistió en el diseño de preguntas concretas y preguntas tipo que no tuvieron la completa virtualidad de reducir las relevantes preocupaciones sobre cómo, cuándo y a quién hacer las preguntas, por lo que:

C-16: La utilización de preguntas para favorecer la implicación cognitiva del alumnado e incidir en la comprensión de los diferentes aspectos de la modalidad deportiva que se trata de enseñar, constituye para el profesorado, simultáneamente, el elemento clave del enfoque comprensivo y su mayor dificultad y generación de preocupación. Entre las dudas más relevantes se encuentran aquellas que hacen referencia a aspectos como cuándo realizar las preguntas, a quién realizar las preguntas, qué va a pensar el alumnado de esta forma de enseñar y de las propias preguntas, adecuación de las preguntas, y al propio cansancio que generan en el alumnado.

En efecto, el profesorado de la investigación se ha percatado de la trascendencia de la utilización de preguntas para favorecer entre el alumnado la comprensión de los principios fundamentales del deporte, tanto en los aspectos tácticos como en la adecuada y oportuna utilización de las habilidades técnicas de acuerdo con los objetivos del propio juego o modalidad deportiva. No obstante, la utilización de preguntas, que permite al profesorado asumir la función de guía y mediador del proceso de construcción de los aprendizajes del alumnado, ha provocado, inicialmente, numerosas preocupaciones y dificultades de aplicación. Este factor clave del enfoque comprensivo de la enseñanza ha originado, en los momentos iniciales de la investigación, gran inseguridad e incertidumbre entre el profesorado, provocando sensaciones encontradas entre la importancia del uso de las preguntas y el temor a no controlar las situaciones que de ellas se derivan, así como otros aspectos de la organización de las clases y de la enseñanza.

Las dudas y preocupaciones relativas a la adecuada utilización de las preguntas, tanto en función de la propia calidad de la pregunta como de la oportunidad de su uso en la gestión del tiempo de la clase y en los alumnos a los que van dirigidas, han provocado entre el profesorado -en mayor

medida durante las primeras sesiones de la unidad didáctica- momentos de inseguridad, de incomodidad y de distanciamiento, al percibir que están cansando al alumnado por realizar excesivas preguntas y al considerar que no están realizando las preguntas adecuadas, ni lo hacen en los momentos que consideran más oportunos para los objetivos de la sesión.

C-17: En el desarrollo de las unidades didácticas, con la colaboración del grupo de investigación, el profesorado evoluciona de forma satisfactoria en la utilización de este elemento clave del enfoque comprensivo: las preguntas al alumnado. La adecuación progresiva entre las preguntas que realizan y las características del alumnado, así como decisiones más oportunas respecto a los momentos de uso, provocan entre el profesorado sentimientos de satisfacción y de utilidad en su papel de promotor del aprendizaje del alumno.

En efecto, el grado de satisfacción del profesorado se incrementa con el paso del tiempo. En este sentido hemos encontrado coincidencias con el estudio de Devís Devís (1996:169), en el que señala que "cada profesor y profesora acaba conformando un estilo de enseñanza peculiar que se construye y reconstruye sobre la marcha". En esta línea, el apoyo del grupo de investigación ha sido decisivo para encontrar estrategias distintas en función de la propia organización de la clase, de las diferentes características de los grupos de alumnos e, incluso, del conocimiento disciplinar y didáctico del contenido que posee el profesor.

La utilización de constantes *feedback* interrogativos sobre la propia realización de cada tarea se muestra como un factor adecuado para tratar de conciliar las preocupaciones sobre el momento oportuno de utilización de las preguntas y la necesidad de no disminuir el tiempo de práctica del alumnado. En todo caso, de forma progresiva, el profesorado ha ido encontrando los momentos y estrategias más adecuadas para realizar las preguntas e

implicar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, lo que ha provocado satisfacción y una percepción de mayor utilidad en el papel del profesor como creador de ambientes facilitadores del aprendizaje de sus alumnos.

En este sentido, es necesario destacar los diferentes comentarios que realizan diversos profesores sobre la incidencia que las preguntas, y el enfoque comprensivo en general, están teniendo sobre los alumnos y alumnas con niveles más bajos de conocimiento de los deportes abordados en esta experiencia.

REFLEXIÓN FINAL

En la fundamentación teórica de esta investigación hemos participado de las reflexiones aportadas por Clark y Yinger (1979); Shavelson y Stern (1985) y Marcelo García (1897), en donde se contemplaba al profesorado como sujetos reflexivos, racionales, que toman decisiones, emiten juicios, tienen creencias, generan rutinas,... Hemos podido observar en el proceso acontecido en esta investigación que el profesorado se ha mostrado, igualmente, como profesionales que, a través de un proceso racional de reflexión, toman decisiones y emiten juicios generando nuevos pensamientos y creencias los que les permite evolucionar hacia otras rutinas en sus intervenciones didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, se muestran interesados en continuar con su formación permanente, con la motivación de que les va a permitir disminuir algunas de sus preocupaciones como docentes de una materia del currículo que necesariamente demanda la necesidad de aportarle un valor educativo. En este sentido:

C-18: El profesorado considera muy oportuno continuar con su formación permanente, mostrándose satisfecho con la experiencia mantenida en donde existió la posibilidad de

reflexionar sobre su propia acción docente en interacción con otros profesores y profesoras. Asimismo, señalan que la ayuda recibida del investigador principal, en su papel de guía y mediador del proceso, les ha enriquecido en sus conocimientos, creencias y comportamientos como guía y mediadores de los aprendizajes de sus alumnos y alumnas.

En este sentido, consideramos que el profesorado demanda actividades de formación en donde se pueda implicar de forma activa. Procesos en los que la posibilidad de reflexión constituya un eje fundamental, en referencia a las decisiones preactivas, interactivas y postactivas (Marcelo García, 1987; Zabalza Beraza, 1988; Schön, 1992; Viciano Ramírez, 2002), ayudándose de lecturas complementarias, experiencias de otros docentes, procesos de colaboración, etc.

A este respecto, en la línea enunciada por Devís Devís (1996) al referirse a los momentos de reflexión que ofrece la investigación colaborativa, así como por Pintor García (2003) al establecer, en las conclusiones de su tesis doctoral, la necesidad de contemplar en la formación inicial del profesorado el trabajo en equipo y en entornos significativos de aprendizaje (incluyendo también la *cultura institucional*), consideramos que desde las distintas instituciones formativas se debería contemplar la posibilidad de que el profesorado pueda ir construyendo sus conocimientos sobre las posibilidades alternativas de intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para así, poder "cambiar", si lo creen oportuno, el enfoque de enseñanza que habitualmente utilizan.

Atendiendo a las conclusiones que hemos extraído de la investigación, consideramos que las preocupaciones que ha expresado el profesorado se han ido modificando hacia sensaciones de satisfacción por haber percibido la consecución de los objetivos que se habían propuesto. El camino no ha sido fácil, muestra de ello son la constantes preocupaciones que han

manifestado, y de una forma más "preocupante" al comienzo de la investigación, pero la actitud e interés mostrado hacia la necesidad de probar un nuevo planteamiento con el convencimiento de que les permitiría acercarse a lo que consideraban mejor para sus alumnos y alumnas, les aportó el suficiente convencimiento para continuar afrontando esta experiencia. Nos hacemos plenamente partícipes de la reflexión de Devís Devís cuando hace referencia a su tesis doctoral en donde, a través de un estudio de casos en investigación colaborativa, enuncia que "No debemos perder de vista que nos encontramos ante una experiencia real y no ideal y que los problemas y dificultades son muchas, pero puedo decir que el desarrollo profesional existió. Ante la evidente influencia contextual en toda nuestra investigación, la formación o desarrollo profesional lo situamos en una dimensión personal, ligada a los *aprendizajes o cambios* experimentados por los miembros del grupo colaborador" (1996: 167).

Hemos comentado que el grado de "dominio" en la posibilidad de utilizar un enfoque constructivista en la enseñanza utilizando los deportes de invasión como medio, no ha sido el mismo en cada uno de los profesores y profesoras que han colaborado en la investigación. Pensamos que así debe ser, ya que los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje entendido desde un paradigma ecológico así lo establece y de esta forma entendemos la educación. Cada profesor y profesora continuará con su recorrido docente, con sus preocupaciones y satisfacciones, y es precisamente esa posibilidad de contemplar la flexibilidad de los pensamientos y creencias la que nos mantiene en permanentes dudas y necesidad de cambiar las rutinas que vamos generando.

En cualquier caso, esta investigación de tipo colaborativo pone en práctica algunos de los principios que, autores como Calderhead y Shorrock (1997), señalan como necesarios en los programas de formación permanente. Principios que orientan acciones formativas encaminadas a contribuir a que los propios docentes reflexionen y analicen su propia práctica de enseñanza,

con el objeto de mejorarla y adquirir un mayor control sobre su propio desarrollo profesional.

POSIBLES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

El pensamiento del profesorado, considerado como línea de investigación, nos ha servido como eje básico para concretar nuestro estudio en los pensamientos, creencias y comportamientos que el profesorado de Educación Física manifiesta a la hora de tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hemos podido comprobar que desde el ámbito de la Educación Física las investigaciones que recurren al profesorado con experiencia son realmente escasas, estando la mayoría de las investigaciones que actualmente contemplan este campo de estudio dirigidas hacia el profesorado en formación, prioritariamente tomando el periodo del *Prácticum* como etapa de referencia.

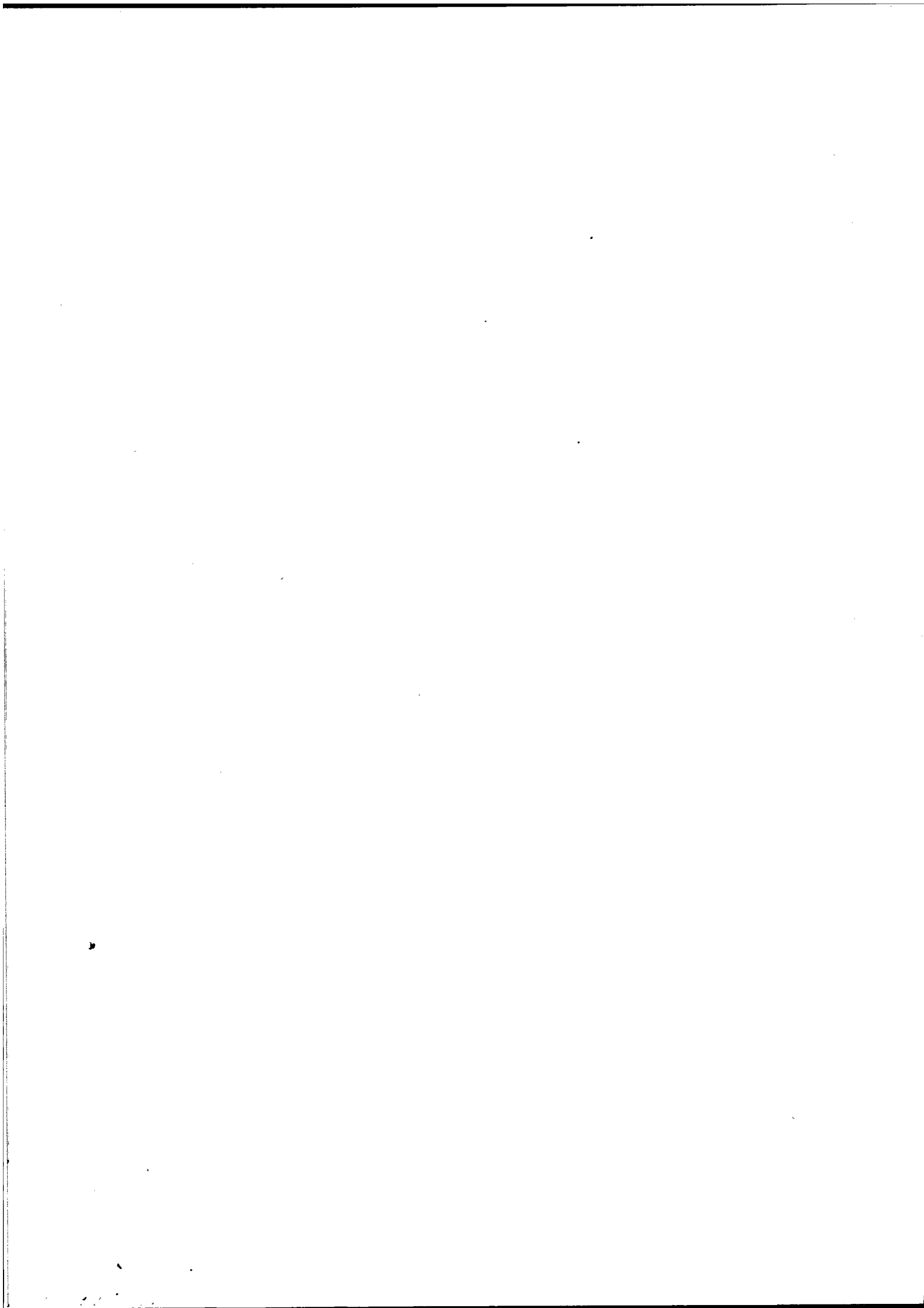
Desde esta reflexión, consideramos como necesidad más urgente continuar las distintas líneas de investigación desde las posibilidades que pueda ofrecer el profesorado con experiencia. Somos conscientes de que es difícil encontrar profesorado que posea años de experiencia docente y con suficiente motivación como para colaborar durante un periodo más o menos largo en una investigación, ya que por motivos diversos es bastante difícil conseguir su vinculación a un proyecto de estas características. No obstante, hemos podido comprobar que es factible y posible, por lo que esperamos y ofrecemos esta investigación como un referente más en ese sentido.

En este contexto, consideramos, como posibles líneas de investigación, entre otras, las siguientes:

- Pensamientos y creencias del profesorado sobre el enfoque de enseñanza que utiliza habitualmente y posibilidades de cambio.

- Comportamientos del profesorado en la interacción del proceso de enseñanza y aprendizaje (decisiones interactivas) y su vinculación con la planificación (decisiones preactivas), así como con la evaluación (decisiones postactivas en un sentido amplio).
- Satisfacciones y preocupaciones del profesorado al desempeñar su función docente, posibles reticencias hacia el cambio.
- La utilización de herramientas didácticas flexibles como recurso que ayude al profesorado hacia un cambio en sus pensamientos y creencias.
- Vinculación entre teoría y práctica. Cauces de información/formación que permitan la posibilidad de que el profesorado en ejercicio y la literatura específica acerquen sus intereses, necesidades y líneas de actuación.

Bibliografia



BIBLIOGRAFÍA

ALMOND, L. (1985): "Teaching games through action research". En International AIESEP Congress: Teaching Team Sports. CONI, Roma, 32 – 35.

ANDERSON, J. R. (1983): "The architecture of cognition". Ed. Harvard University Press. Cambridge.

ANDERSON, L (2001): "Aprendizaje y memoria" (traducido del original "Learning and Memory: an Integrated Approach", 1945). McGraw-Hill Interamericana Editores. México.

ANGUERA ARGILAGA, M. T. (2000): "La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos". Lecturas: Educación física y deportes. Año 5, nº 24. www.efdeportes.com

ARNOLD, P.J. (1991): "Educación Física, movimiento y currículum (traducido del original "Education, movement and the curriculum", 1988). Ed. Morata. Madrid.

AUSUBEL, D. P. (1972): "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento", en Elam, S (Ed.): "La educación y la estructura del conocimiento". Ed. El Ateneo. Buenos Aires

AUSUBEL, D.P. (1976): "Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo". Ed. Trillas. México.

AUSUBEL, D.P. (2002): "Adquisición y retención del conocimiento". Ed. Paidós. Barcelona.

AZNAR MINGUET, P. (Coord.) (1992): "Constructivismo y educación". Ed. Tirant lo Blanch. Valencia.

BAYER, C (1986): "La enseñanza de los juegos deportivos colectivos baloncesto, fútbol, balonmano, hockey sobre hierba y sobre hielo, rugby, balonvolea, waterpolo". Ed. Hispano Europea. Barcelona.

BEIJAARD, D. Y VELOOP, N. (1996). "Assessing teachers' practical knowledge". *Studies in Educational Evaluation*, 22(3), pp. 275-286.

BIDDLE, B. J. y ANDERSON, D. S. (1989): "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. C.: "La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos". Paidós. Barcelona

BLAZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1986): "iniciación a los deportes de equipo". Ed. Martínez Roca. Barcelona

BLAZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1995): "La iniciación deportiva y el deporte escolar". Ed. INDE. Barcelona.

BRUNER, J. S. (1988): "Desarrollo cognitivo y educación" (Selección de textos por Jesús Palacios). Ed. Morata. Madrid.

BRUNER, J. S. (1995): "Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva". Alianza Editorial. Madrid.

CALDERHEAD, J. y SHORROCK, J. (1997): "Understanding Teacher Education". Ed. Falmer Press. London.

CARREIRO DA COSTA, F. (2003): "El pensamiento del profesorado y el proceso de enseñanza - aprendizaje en Educación Física". XXI Congreso Nacional de Educación Física: El pensamiento del profesorado. Puerto de la Cruz, Tenerife.

CARRETERO RODRÍGUEZ, M. (1993): "Constructivismo y educación". Ed. Luis Vives. Zaragoza.

CASTEJÓN OLIVA, F. J. (1994): "La enseñanza del deporte en la educación obligatoria: enfoque metodológico". Revista Complutense de Educación, vol. 5 (2), 137-151.

CASTEJÓN OLIVA, F. J. (2001): "Iniciación Deportiva. Aprendizaje y Enseñanza". Ed. Pila Teleña. Madrid.

CASTEJÓN OLIVA, F. J. (2002): "Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Conocimientos y creencias del profesor en el desarrollo del contenido: un estudio de casos". Proyecto de investigación para la habilitación a profesor titular de universidad.

CASTEJÓN OLIVA, F. J. (2005): "Una aproximación a la utilización del deporte. El proceso de enseñanza aprendizaje". Lecturas: Educación física y deportes. Año 10, nº 80, www.efdeportes.com

CASTEJÓN OLIVA, JIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, JIMÉNEZ JIMÉNEZ, (2003): "Iniciación deportiva: evolución y tendencias". En Castejón Oliva (coord.): "Iniciación deportiva: La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte". Ed. Wanceulen. Sevilla.

CAZDEN, C. B. (1991): "El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje". Ed. Paidós-MEC. Barcelona.

CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. (1990): "Procesos de pensamiento de los docentes". En Wittrok, C.: "La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos". Ed. Paidós. Barcelona.

CLARK, C. M. y YINGER, R. J. (1979): "Teachers' Thinking", en Peterson, P. y Walberg, H. J. (Eds): "Research on Teaching. Concepts Findings, and Implications". Ed. McCutchan Publishing Corporation. Berkeley.

COLL SALVADOR, C. (1988): "Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar", en Coll Salvador y otros: "El marco curricular en una escuela renovada". Ed. Popular. MEC. Madrid

COLL SALVADOR, C. (1990): "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Ed. Paidós. Barcelona.

COLL SALVADOR, C. (2000): "Constructivismo e intervención educativa". En Coll Salvador y otros: "El constructivismo en la práctica". Ed. Graó. Barcelona.

COLL SALVADOR, C; POZO MUNICIO, J. I.; SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): "Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes." Ed. Santillana. Madrid

COLL SALVADOR, C y otros (1993): "El constructivismo en el aula". Ed. Graó. Barcelona.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): "Enseñanza, currículum y profesorado". Ed. Akal. Madrid

CONTRERAS DOMINGO, J. (1997): "La autonomía del profesorado. Ed. Morata. Madrid

CONTRERAS JORDÁN, O. (1998): "Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista". Ed. INDE. Barcelona.

CONTRERAS JORDÁN, O.; DE LA TORRE NAVARRO, E. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2001): "Iniciación deportiva". Ed. Síntesis. Madrid.

Decreto 34/2002, de 7 de febrero (BOCM de 12 de febrero de 2002) por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid.

DEL VILLAR ÁLVAREZ, F. (1993): "El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial". Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada. Granada

DELGADO NOGUERA, M. A. (1991): "Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza". Universidad de Granada. Granada.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1998): "Comparación de las valoración de los estilos de enseñanza por futuros profesores de Educación Física durante la formación inicial y profesores de Educación Física en formación permanente". Lecturas: Educación física y deportes. nº 12, www.efdeportes.com

DEVIS DEVÍS, J. (1990): "Renovación pedagógica en la educación física: la enseñanza de los juegos deportivos II". Perspectivas de la actividad física y el deporte, 5, 13 – 16.

DEVIS DEVÍS, J. (1996): "Educación Física, deporte y currículum". Ed. Visor. Madrid.

DEVÍS DEVÍS, J y PEIRÓ, C. (1992): "Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados". Ed. INDE. Barcelona.

DURÁN, C. y LASIERRA, G. (1987): "Estudio experimental sobre didáctica aplicada a la iniciación de los deportes colectivos". Rev. de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y el Deporte, 7, 91 – 128.

ELBAZ , F. (1983): "Teacher Thinking. A study of practical knowledge". Nichols Publishing. Croom Helm New York

ELLIOT, J. (1993): "El cambio educativo desde la investigación – acción" (traducido del original "Action research for educational change", 1991). Ed. Morata. Madrid.

ERICKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. C.: "La investigación de la enseñanza, II. Enfoques teorías y métodos". Ed. Paidós. Barcelona

FAMOSE, J.P. (1992): "Aprendizaje motor y dificultad de la tarea". Ed. Paidotribo. Barcelona.

FLORENCE, J. (1991): "Tareas significativas en educación física escolar". Ed. INDE. Barcelona:

FLORENCE J.; BRUNELLE, J. y CARLIER, G. (2000): "Enseñar Educación Física en Secundaria. Motivación, organización y control". Ed. INDE. Barcelona.

GAGNÉ, E. D. (1991): "La psicología cognitiva del aprendizaje escolar" (traducido del original "The cognitive psychology of school learning", 1985). Ed. Visor. Madrid.

GARCÍA RUSO, H. M.^a (2003): "Aportaciones al conocimiento del profesorado de educación física desde el análisis de la investigación". XXI Congreso Nacional de Educación Física: El pensamiento del profesorado. Puerto de la Cruz, Tenerife.

GARCÍA RUSO, H. M.^a. (2004): "La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física a través del Prácticum". Contextos Educativos: Revista de educación. Vol. 6 – 7. Universidad de la Rioja.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Ed. Morata. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1985): "La enseñanza: su teoría y su práctica". Ed. Akal. Madrid

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1992): "Comprender y transformar la enseñanza". Ed. Morata. Madrid.

GRUNDY, S. (1991): "Producto o praxis del currículum" (traducido del original "Curriculum: product or praxis", 1987). Ed. Morata. Madrid.

HARGREAVES, A. (1979): "Strategies, decisions and control: interaction in a middle classroom". En Eggleston, J (Ed): "Teacher decision-making in the classroom". Routledge and Kegan Paul. London.

HALL, J.A., HARDWICK, M. Y WILSON, L. (1993): "Analysis and classification of skill in sport studies at advanced level: Implications for the teacher and coach". The Bulletin of Physical Education. Nº 29, pp 22-28.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1992): "Profesorado de educación física y currículo: estudio de las perspectivas de los profesionales de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del sistema educativo". Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (1996): "La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una definición de la Educación Física escolar?. Revista de Educación, nº 311, págs. 51-70-

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (1999): "Didáctica de la Educación Física", Proyecto Docente. Universidad Autónoma de Madrid.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (2001): "Didáctica de la Educación Física: reflexiones en torno a su objeto de estudio". Lecturas: Educación física y deportes. Año 7, nº 42, www.efdeportes.com

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2004a): "Teoría Curricular y Didáctica de la Educación Física". En Fraile Aranda (coord): "Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal". Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2004b): "La Educación Física Escolar en la LOGSE: Análisis y evaluación de su diseño y desarrollo". En López Pastor, V. M.; Monjas Aguado, R. y Fraile Aranda, A. (coordinadores.): "Los últimos diez años de la Educación Física escolar". Universidad de Valladolid. Valladolid.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. y GARCÍA DEL OLMO, M. (1992): "El currículo de educación física para la educación primaria: un espacio para la experimentación del profesor". Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, nº 15, pp. 21-23.

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996): "La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos". Centro del Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

JACKSON, W. (1991): "La vida en las aulas" (traducido del original "Life in Classrooms", 1968). Ed. Morata. Madrid

KIRK, D. (1990): "Educación Física y currículum" (traducido del original "Physical Education and curriculum"). Universidad de Valencia. Valencia.

LÁIZ ALONSO, P.; NAVARRO VALDIVIELSO, M. y MEDINA PEÑATE, B. (2003): "Análisis comparativo de la LOGSE y la LOCE: su incidencia en la educación física". XXI Congreso Nacional de Educación Física: El pensamiento del profesorado. Puerto de la Cruz, Tenerife.

LASIERRA AGUILÁ, G. y LAVEGA BURGÚÉS, P. (1993): "1015 Juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo". Ed. Paidotribo. Barcelona.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE);

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE); R.D. 3473/2000, de 29 de diciembre (BOE de 16 de enero de 2001) por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria.

LISTON, D. P. Y ZEICHNER, K. M. (1993): "Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización". Ed. Morata. Madrid.

LÓPEZ ROS, V. (2001): "L'organització de l'activitat conjunta en l'ensenyament escolar dels esports col·lectius". Tesis doctoral inédita. Departamento de psicología. Universidad de Girona.

LÓPEZ ROS, V. (2003): "Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: la interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte". En Castejón Oliva (coord.): "Iniciación deportiva: La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte". Ed. Wanceulen. Sevilla.

MARCELO GARCÍA, C. (1987): "El pensamiento del profesor". Ed. Ceac. Barcelona.

MARCELO GARCÍA, C. (1995): "Formación del profesorado para el cambio educativo". Ed. EUB. Barcelona.

MCCAURGHTRY, N. SOFO, S. ROVEGNO, I. Y CURTNER-SMITH, M. (2004): " Learning to teach sport education: misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance". European Physical Education Review. Vol. 10 (2), pp 135-155

MCKERNAN. J. (1999): "Investigación – acción y currículo". Ed. Morata. Madrid.

MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (1998): "Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión". Lecturas: Educación física y deportes, nº 11, www.efdeportes.com

MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (1999): "Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación". Lecturas: Educación física y deportes, nº 13, www.efdeportes.com

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): "Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. 2 Vol. Centro de Publicaciones. Madrid

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): "Materiales para la reforma de la Educación Secundaria Obligatoria. Orientaciones didácticas". Centro de Publicaciones. Madrid.

MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993): "La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza". (Traducido del original "Teaching Physical Education", 1986). Ed. Hispano Europea. Barcelona.

MUNBY, H. (1988): "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales". En Villar Angulo, L. (Director): "Conocimiento, creencias y teorías de los profesionales". Ed. Marfil. Alcoy.

NE, R; BONNEFOY, G. y LAHUPPE, H. (2000): "Enseñar balonmano para jugar en equipo". Ed. INDE. Barcelona.

NOVAK, J. D. (1982): "Teoría y práctica de la educación" (traducido del original "A Theory of education", 1977). Alianza Editorial. Madrid.

NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B. (1988): "Aprendiendo a aprender". (traducido del original "Learning how to learn", 1984). Ed. Martínez Roca. Barcelona.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1989): "Análisis Didáctico de las Teorías del Aprendizaje". Universidad de Málaga. Málaga

PIAGET, J. (1965): "La construcción de lo real en el niño". Ed. Proteo. Buenos Aires.

PIERON, M. (1999): "Para una enseñanza eficaz de las actividades físico deportivas". Ed. INDE. Barcelona.

PIERÓN, M. Y CARREIRO DE COSTA, F (1996): "Seeking Expert Teachers in Physical Education and Sport". *European Journal of Physical Education*, nº 1, pp 5-18

PINILLOS DÍAZ, J. L. (1981): "Principios de psicología". Alianza Editorial. Madrid.

PINTOR GARCÍA, M. (2003): "Concepciones del aprendizaje de los profesores". Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

PORLÁN ARIZA, R. (1993): "Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza – aprendizaje basado en la investigación". Ed. Díada. Sevilla.

POZO MUNICIO, J.I. (1989): "Teorías cognitivas del aprendizaje". Ed. Morata. Madrid.

POZO MUNICIO, J. I. (2003): "Adquisición del conocimiento". Ed. Morata. Madrid.

RAMOS MONDEJAR, L. A. (1999): "La Evolución del pensamiento docente de los Profesores de Educación Física a través de un Programa de Supervisión orientado a la Reflexión en la Acción y sobre la Acción". Tesis doctoral inédita. Universidad de Extremadura. Cáceres.

Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE del 13 de septiembre de 1991, suplemento 220.

Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.

ROMERO GRANADOS, S. (2001): "Formación deportiva: Nuevos retos en educación". Universidad de Sevilla. Sevilla.

ROVEGNO, I. Y BANDHAUER, D (1997): "Psychological Dispositions That Facilitated and Sustained the Development of Knowledge of a Constructivist Approach to Physical Education". *Journal of Teaching in Physical Education*. Nº 16, pp 136-154

RUPERT, T. Y BUSCHNER, C. (1989): "Teaching and coaching: A comparison of instructional behaviors". *Journal of Teaching in Physical Education*. Nº 9, pp 49-57.

SANDS, R. Y SMITH, T. (1982): "Physical Education teachers and coaches: A comparison of ethics". *New Zeland Journal of Health, Physical Education and Recreation*. Nº 15(2), pp 40-43.

SCHÖN, D.A. (1992): "La formación de profesionales reflexivos" (Traducido del original "Educating the reflective Practitioner", 1987). Ed. MEC. Madrid

SCHÖN, D. A. (1998): "El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan" (Traducido del original "The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action", 1983). Ed. Paidós. Barcelona.

SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1985): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". En Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A (Eds.): "La enseñanza: su teoría y su práctica". Ed. Akal. Madrid

SHULMAN, L.S. (1987): "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". Harvard Educational Review. Nº 57(1), pp 1-22

SHULMAN, L.S. (1989): "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En Wittrock, M. C.: "La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos". Paidós. Barcelona.

SICILIA CAMACHO, A. (2001): "La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Un viejo tema para un nuevo siglo". Ed. Wanceulen. Sevilla.

SICILIA CAMACHO, A. y DELGADO NOGUERA, M.A. (2002): "Educación Física y Estilos de enseñanza". Ed. INDE. Barcelona.

SIEDENTOP, D. (1998): "Aprender a enseñar la educación Física" (Traducido del original "Developing Teaching Skills in Physical Education", 1991). Ed. INDE. Barcelona.

SIEDENTOP, D. (2002): "Content Knowledge for Physical Education". Journal of Teaching in Physical Education". Nº 21, pp 368-377. (Originalmente este artículo fue presentado en 1989 en la Convención Nacional de AAHPERD. Boston)

SKINNER, B. F. (1982): "Tecnología de la enseñanza" Nueva colección Labor. Barcelona

STENHOUSE, L. (1984): "Investigación y desarrollo del currículum" (Traducido del original "An Introduction to curriculum research and development", 1981). Ed. Morata. Madrid

STENHOUSE, L. (1987): "La investigación como base de la enseñanza" (Traducido del original "Research as a basis for teaching", 1985). Ed. Morata. Madrid.

THORPE, R. (1992): "La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos". En Devis Devis, J. y Peiró Velert, C.: "Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados". Ed. INDE. Barcelona.

TINNIG, R. (1992): "Educación Física: La escuela y sus profesores" (Traducido del original "Improving teaching in Physical Education"). Ed. Servicio de publicaciones de la Universidad de Valencia. Valencia.

TINNIG, R. (2002): "Engaging Siedentopian Perspectives on Content Knowledge for Physical Education". *Journal of Teaching in Physical Education*. Nº 21, pp 368-377.

TRIGUEROS CERVANTES, C. y RIVERA GARCÍA, E. (2004): "El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego". En Fraile Aranda (coord): "Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal". Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.

TYLER, R. W. (1973): "Principios básicos del currículo" (Traducido del original "Basic principles of curriculum and instruction", 1991). Ed. Troquel. Buenos Aires.

UREÑA VILLANUEVA, F. (Coord.) (1997): "La Educación Física en Secundaria. Elaboración de materiales curriculares. Fundamentación teórica". Ed. INDE. Barcelona.

VICIANA RAMÍREZ, J. (2002): "Planificar en Educación Física". Ed. INDE. Barcelona.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2001): "Hojas de registro, aprendizaje cooperativo e iniciación deportiva". Tándem. Didáctica de la Educación Física; nº 4; pp. 45-59.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2004a): "Enseñanza deportiva escolar y educación". En Fraile Aranda, A. (coord.): "Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal". Biblioteca Nueva. Madrid.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2004b): "Deporte y Educación Física: la necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva escolar (de un "deporte educativo" a una "educación deportiva")". En López pastor, V. M.; Monjas Aguado, R. y Fraile Aranda, A. (coordinadores.): "Los últimos diez años de la Educación Física escolar". Universidad de Valladolid. Valladolid.

VYGOTSKI, L. S. (1979): "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores" (Traducido del original "Mind in society. The development of higher psychological processes", 1978). Ed. Crítica. Barcelona.

WRIGHT S., MCNEILL M., FRY J. Y WANG J. (2005): "Teaching teachers to play and teach games". Physical Education and Sport Pedagogy. Vol 10, nº 1, pp 61-68

ZABALZA BERAZA, M. A. (1987): "Diseño y desarrollo curricular". Ed. Narcea. Madrid.

ZABALZA BERAZA, M. A. (1988): "Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento de los profesores. Los autoinformes". En Marcelo García, C. (edit.): "Avance en el estudio del pensamiento de los profesores". Universidad de Sevilla. Sevilla.

Dificultades, incertidumbres y satisfacciones del
profesorado de Educación Física en la aplicación de un
enfoque comprensivo de iniciación deportiva: evolución de
su pensamiento y creencias a través de una investigación
colaborativa.

TESIS DOCTORAL

ANEXOS

Mario Díaz del Cueto

Departamento de Educación Física y Artística
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
2005



ANEXOS

ÍNDICE

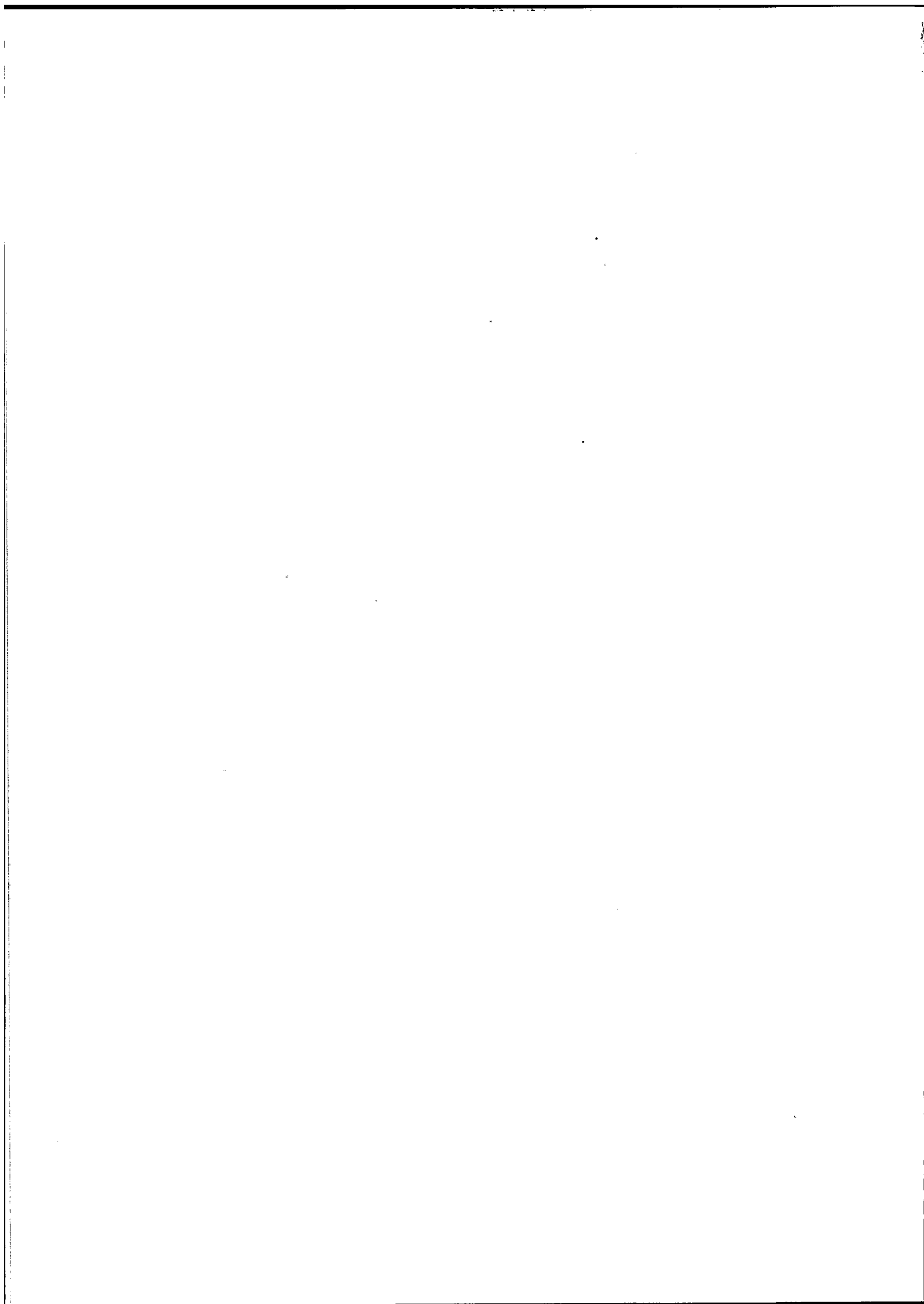
Anexo I: Cuestionario.....453

Anexo II: Diarios.....463

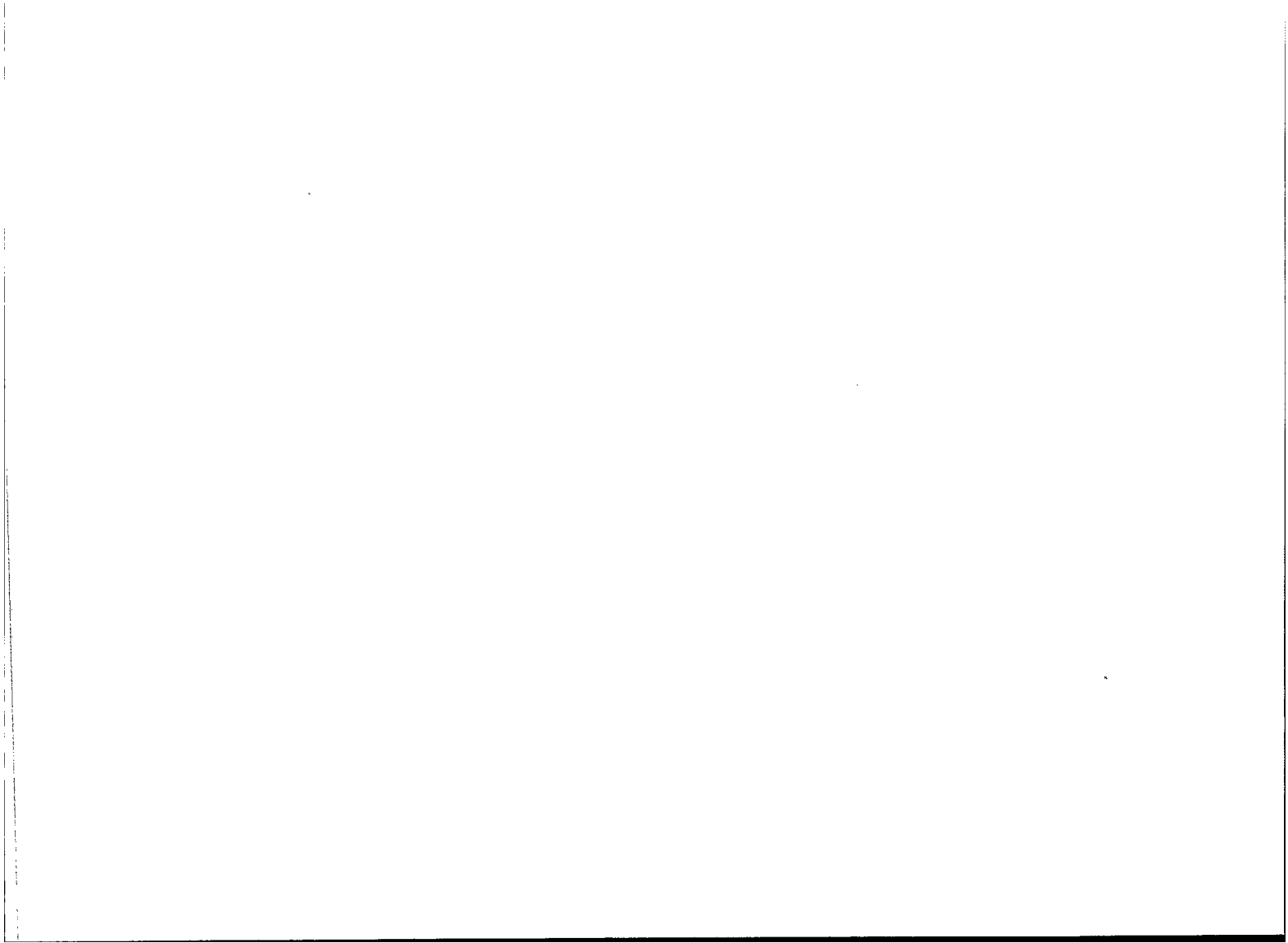
Anexo III: Reuniones.....613

Anexo IV: Entrevistas.....859

Anexo V: Unidad didáctica.....939



Anexo I: Cuestionario



**CUESTIONARIO SOBRE EL ENFOQUE DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE
LOS DEPORTES COLECTIVOS CON BALÓN**

Mario Díaz del Cueto
Doctorando de la U.A.M
Facultad de Educación

Nº de cuestionario:

- A través de las preguntas de este cuestionario, pretendemos conocer el planteamiento metodológico que **PRIORITARIAMENTE** utilizas en tus clases de Educación Física para enseñar al alumnado de los cursos 3º y/o 4º de ESO los diferentes deportes colectivos de balón (baloncesto, balonmano, fútbol, hockey, fútbol sala, etc.).
- Antes de contestar a cada pregunta es importante que leas detenidamente todas las respuestas. No hagas caso de los números que hay en los cuadros grises.
- Te agradeceríamos que contestases de forma sincera a todas las preguntas que aparecen en el cuestionario, y de acuerdo con tu forma de enseñar dichos deportes.
- Con tu colaboración podremos obtener datos sobre cómo enseñamos los deportes colectivos los profesores de la Comunidad de Madrid, por lo que te pedimos un pequeño esfuerzo para cumplimentar este cuestionario y que nos lo envíes por correo. Utiliza el sobre que te adjuntamos.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

DATOS PERSONALES

- 1. Sexo:** ☐ Hombre
 (1)
☐ Mujer
 (2)

2. ¿Tienes el título de Licenciado/a en Educación Física? ☐ SÍ ☐ NO
(1) (2)

En caso afirmativo, contesta la siguiente pregunta. Si no es así pasa directamente a la nº 4

- 3. El año de finalización de dicha licenciatura es:**

- ☐ 1982 o anterior ☐ 1983 a 1987 ☐ 1988 a 1992 ☐ 1993 a 1997 ☐ 1998 a 2002
- (1) (2) (3) (4) (5)

4. ¿Tienes otra licenciatura? ☐ SÍ ☐ NO
(1) (2)

En caso afirmativo, contesta la siguiente pregunta. Si no es así pasa directamente a la nº 6

- 5. ¿Cuál?**
- ☐ Licenciado/a en Psicología (1)
 - ☐ Licenciado/a en Pedagogía (2)
 - ☐ Licenciado/a Medicina (3)
 - ☐ Licenciado/a en Historia (4)
 - ☐ Otra ¿Cuál? (5)

- 6. Centro en el que has cursado la licenciatura de Educación Física:**

- ☐ INEF de Madrid (1)
- ☐ INEF de Cataluña (2)
- ☐ INEF de Galicia (3)
- ☐ INEF de León (4)
- ☐ FCCAFD de Granada (5)
- ☐ FCCAFD de Valencia (6)
- ☐ Instituto Vasco de Ed. Física (7)
- ☐ FCCD de Castilla la Mancha (8)
- ☐ FCCAFD de Extremadura (9)
- ☐ FCCAFD de Las Palmas (10)
- ☐ FCCAFD Univ. Europea (CEES) (11)
- ☐ FCCAFD de Murcia (12)
- ☐ Otro ¿Cuál? (13)

7. Imparto docencia en la enseñanza: ☐ Pública ☐ Privada ☐ Ambas
(1) (2) (3)

Si impartes docencia en la enseñanza pública contesta a las preguntas nº 8 y nº 9, si realizas tu función en la enseñanza privada pasa directamente a la pregunta nº 10.

- ## 8. Categoría académica

- Profesor/a de Enseñanza Secundaria: Condición de Catedrático ☐ SÍ ☐ NO
(1) (2)

9. Situación administrativa:

- ☐ Definitivo/a en el centro (1)
☐ Desplazado/a (2)
☐ En expectativa (3)
☐ Interino/a (4)

10. Años de antigüedad en la docencia:

- ☐ Entre 1 y 5 (1) ☐ Entre 6 y 10 (2) ☐ Entre 11 y 15 (3) ☐ más de 15 (4)

Nos interesa conocer qué planteamiento o planteamientos de enseñanza utilizaron los profesores que te impartieron los distintos deportes colectivos con balón cuando cursaste los estudios de Educación Física. Para ello, por favor, contesta las siguientes preguntas. (si no has cursado los estudios de Educación Física pasa directamente a la pregunta nº 15)

¿Podrías decirnos cuáles, de los siguientes principios y características, se encontraban presentes en los planteamientos didácticos de los deportes colectivos de balón que te enseñaron cuando cursaste los estudios de Educación Física?.

- 11. Un planteamiento de enseñanza que comenzaba dando prioridad a las habilidades técnicas del deporte.** ☐ SÍ (1) ☐ NO (2)
- 12. Enseñaban la táctica cuando ya conocíamos suficientemente bien la técnica.** ☐ SÍ (1) ☐ NO (2)
- 13. Un planteamiento de enseñanza que comenzaba dando prioridad a situaciones jugadas similares al juego real (2x2; 3x3;....)** ☐ SÍ (1) ☐ NO (2)
- 14. Un planteamiento de enseñanza que propiciaba la comprensión de los principios estratégicos del deporte. (mantener la posesión del móvil, avanzar hacia el campo contrario, conseguir punto).** ☐ SÍ (1) ☐ NO (2)
- 15. ¿Tienes el título de entrenador/a especialista de algún deporte colectivo (balonmano, baloncesto, voleibol, fútbol, rugby, etc.)?** ☐ SÍ (1) ☐ NO (2)

En caso afirmativo, por favor contesta a las siguientes preguntas. Si careces de dicho título pasa directamente a la pregunta número 19.

16. ¿Qué tipo de titulación deportiva tienes? Señala la que poseas de mayor nivel.

- ☐ Entrenador/a nacional (grado superior) (1)
☐ Entrenador/a territorial (2º nivel) (2)
☐ Entrenador/a base (3)

17. ¿Te dedicas o has dedicado a entrenar equipos compuestos por jugadores expertos?

- ☐ SÍ (1) ☐ NO (2)

En caso afirmativo, por favor contesta a la siguiente pregunta.

18. ¿Consideras que se debe utilizar el mismo planteamiento de enseñanza en las clases de Educación Física para los cursos 3º y 4º de la E.S.O, y para la enseñanza de los deportes colectivos con balón, que el que se aplica en los entrenamientos a dichos jugadores?

- ☐ Siempre (1) ☐ Muchas veces (2) ☐ Algunas veces (3) ☐ Nunca (4)

PERFIL FORMATIVO DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA

19. ¿Podrías especificar el número aproximado de libros que has consultado en el último año y que hacen referencia a la enseñanza de los deportes colectivos con balón?

- ☐ Ninguno (1) ☐ Entre 1 y 3 (2) ☐ Entre 4 y 6 (3) ☐ Más de 6 (4)

20. ¿Podrías especificar el número aproximado de revistas/artículos que has consultado en el último año y que hacen referencia a la enseñanza de los deportes colectivos con balón?

- ☐ Ninguno (1) ☐ Entre 1 y 3 (2) ☐ Entre 4 y 6 (3) ☐ Más de 6 (4)

21. ¿En cuántas actividades de formación (cursos, congresos, grupos de trabajo, etc.) has participado en los últimos cinco años y que hacen referencia a la enseñanza de los deportes colectivos con balón?

- ☐ Ninguna (1) ☐ Entre 1 y 3 (2) ☐ Entre 4 y 6 (3) ☐ Más de 6 (4)

¿Podrías señalar qué propuestas metodológicas se recomendaban mayoritariamente en dichas actividades de formación de cara a enseñar dichos deportes al alumnado del área de Educación Física?.

22. Un planteamiento de enseñanza que se basaba en comenzar por enseñar al alumnado las habilidades técnicas del deporte. ☐ SÍ (1) ☐ NO (2)

23. Un planteamiento de enseñanza que se basaba en comenzar por enseñar la comprensión de los principios estratégicos del deporte, y en situaciones similares al juego real. (2x2; 3x3; etc.) ☐ SÍ (1) ☐ NO (2)

¿Qué porcentaje aproximado del tiempo total le dedicáis en el departamento a debatir sobre temas relacionados con la metodología de enseñanza? (planteamientos de enseñanza, grado de aprendizaje del alumnado, capacidades a desarrollar, etc.)

24. Durante la elaboración de la programación al inicio del curso.

- ☐ Entre el 0% y el 30% (1) ☐ Del 31% al 50% (2) ☐ Del 51% al 70% (3) ☐ Más de 70% (4)

25. Durante el seguimiento de la programación a lo largo del curso (reuniones semanales/mensuales del departamento)

- ☐ Entre el 0% y el 30% ☐ Del 31% al 50% ☐ Del 51% al 70% ☐ Más de 70%
(1) (2) (3) (4)

26. En la evaluación de la práctica docente (mes de junio)

- ☐ Entre el 0% y el 30% ☐ Del 31% al 50% ☐ Del 51% al 70% ☐ Más de 70%
(1) (2) (3) (4)

27. ¿Qué porcentaje de la nota de cada evaluación asignáis en el departamento a los contenidos de carácter ?:

- Conceptual: _____ % (1)
- Procedimental: _____ % (2)
- Actitudinal: _____ % (3)

TOTAL _____ 100 % (suma de los tres tipos de contenidos)

28. ¿Impartes o has impartido en los últimos dos cursos académicos clases de Educación Física a los niveles de 3º y/o 4º de ESO?

- ☐ SÍ ☐ NO
(1) (2)

29. En caso afirmativo, ¿introduces deportes colectivos con balón (Balonmano, Baloncesto, Fútbol – Sala, Rugby...) en tu programación para los cursos de 3º y 4º de E.S.O.?

- ☐ SÍ ☐ NO
(1) (2)

En caso afirmativo te agradeceríamos que contestes las siguientes preguntas

ENFOQUE DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES COLECTIVOS CON BALÓN.

Las preguntas que aparecen a continuación pretenden conocer el planteamiento de enseñanza que PRIORITARIAMENTE utilizas en tus clases de Educación Física para la enseñanza de los deportes colectivos con balón en los cursos 3º y 4º de la ESO.

Contesta utilizando los ítems que aparecen a continuación según la siguiente escala:

Muy de acuerdo: cuando coincides plenamente, ya que es el procedimiento que utilizas como base fundamental de la programación

Bastante de acuerdo: cuando el grado de coincidencia es importante, ya que es el procedimiento que utilizas la mayoría de las veces y sólo para contadas adaptaciones utilizas otro.

Algo de acuerdo: cuando el grado de coincidencia es mínimo, ya que sólo en contadas ocasiones utilizas tal procedimiento.

Nada de acuerdo: cuando el grado de coincidencia es nulo, ya que no utilizas tal procedimiento.

¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

- 30. “Para la enseñanza de los deportes colectivos con balón, debo priorizar en la corrección de los errores de ejecución recurriendo al modelo técnico que previamente les he indicado, e incidiendo en el aspecto que hacen mal”.**

☐ Muy de acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Algo de acuerdo ☐ Nada de acuerdo

(1) (2) (3) (4)

- 31. “Para la enseñanza de los deportes colectivos con balón debo utilizar tareas abiertas en cuanto a los mecanismos de percepción – decisión – ejecución, planteando al alumnado situaciones problema basadas en los principios estratégicos del juego”.**

☐ Muy de acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Algo de acuerdo ☐ Nada de acuerdo

(1) (2) (3) (4)

- 32. “Utilizo las situaciones de juego entre grupos (2x2; 3x3; etc.) como procedimiento de aprendizaje y para provocar el acercamiento a situaciones reales de práctica”.**

☐ Muy de acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Algo de acuerdo ☐ Nada de acuerdo

- 33. “La progresión de las habilidades técnicas debe realizarse mediante la acumulación de las respectivas técnicas que de forma aislada han ido aprendiendo (p. e.: colocados por parejas realizar pases y terminar con lanzamiento a portería, entrada a canasta previo pase del compañero, etc.)”.**

☐ Muy de acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Algo de acuerdo ☐ Nada de acuerdo

(1) (2) (3) (4)

- 34. “Dejo que las habilidades técnicas del juego vayan surgiendo como herramientas que permiten resolver los problemas de las situaciones tácticas del juego”.**

☐ Muy de acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Algo de acuerdo ☐ Nada de acuerdo

(1) (2) (3) (4)

- 35. “Se deben utilizar prioritariamente técnicas de enseñanza basadas en la búsqueda (Resolución de problemas, Descubrimiento guiado, etc.).**

☐ Muy de acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Algo de acuerdo ☐ Nada de acuerdo

(1) (2) (3) (4)

- 36. “Para iniciar el alumnado en el aprendizaje de los deportes colectivos con balón se les debe presentar las habilidades técnicas mediante la explicación o demostración”.**

☐ Muy de acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Algo de acuerdo ☐ Nada de acuerdo

(1) (2) (3) (4)

37. "Es prioritario incidir en las habilidades técnicas de los deportes colectivos con balón, y la mejor forma de enseñarlas al alumnado es mediante continuas repeticiones".

☐ Muy de acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Algo de acuerdo ☐ Nada de acuerdo
(1) (2) (3) (4)

38. "Durante la realización de las tareas intervengo parando el juego de cada grupo para favorecer la reflexión y discusión, haciéndoles preguntas en base a los principios estratégicos del juego".

☐ Muy de acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Algo de acuerdo ☐ Nada de acuerdo
(1) (2) (3) (4)

39. "Se deben utilizar prioritariamente técnicas de enseñanza basadas en la instrucción directa (Asignación de tareas, Mando directo, etc.)".

☐ Muy de acuerdo ☐ Bastante de acuerdo ☐ Algo de acuerdo ☐ Nada de acuerdo
(1) (2) (3) (4)

40. Cuando enseño a mis alumnos y alumnas los deportes colectivos con balón, el porcentaje aproximado que asigno, dentro del tiempo que ocupa la clase, a los contenidos técnicos y a los tácticos es de aproximadamente: (Señala una respuesta de las siguientes)

☐ 100% a la técnica (1)
☐ 75% a la técnica y 25% a la táctica (2)
☐ 50% a la técnica y 50% a la táctica (3)
☐ 25% a la técnica y 75% a la táctica (4)
☐ 100% a la táctica (5)
☐ Realmente no incido ni en la técnica ni en la táctica, (6)
dejo que jueguen y se diviertan.

41. Para evaluar los aprendizajes del alumnado referente a los deportes colectivos y al final de la unidad didáctica, utilizo principalmente: (Señala una respuesta de las siguientes)

☐ Principalmente las habilidades técnicas. (1)
☐ Mayor peso a las habilidades técnicas que a las tácticas. (2)
☐ Igual peso a las habilidades técnicas que a las tácticas. (3)
☐ Mayor peso a las habilidades tácticas que a las técnicas. (4)
☐ Principalmente las habilidades tácticas. (5)
☐ Principalmente si han participado, sin tener en cuenta los (6)
contenidos técnicos y tácticos.

42. Mi grado de satisfacción con el planteamiento de enseñanza que utilizo para la enseñanza de los deportes colectivos con balón, es:

☐ Muy satisfecho ☐ Bastante satisfecho ☐ Algo satisfecho ☐ Muy poco satisfecho
(1) (2) (3) (4)

43. ¿Podrías indicarnos los principales factores o elementos que provocan, en un sentido u otro, que el grado de satisfacción con el planteamiento metodológico que utilizas sea el que has indicado?

Este cuestionario forma parte de la tesis doctoral que tiene como objeto de investigación conocer las percepciones del profesorado al impartir un planteamiento comprensivo en la enseñanza de los deportes colectivos con balón. Para ello se formará un grupo de profesores que pondrán en práctica las unidades didácticas que el doctorando desarrolle.

Si deseas participar en dicho grupo de trabajo, te agradeceríamos que nos enviases a la dirección mario.diaz@uam.es un correo electrónico con los siguientes datos:

Apellidos: _____ Nombre: _____

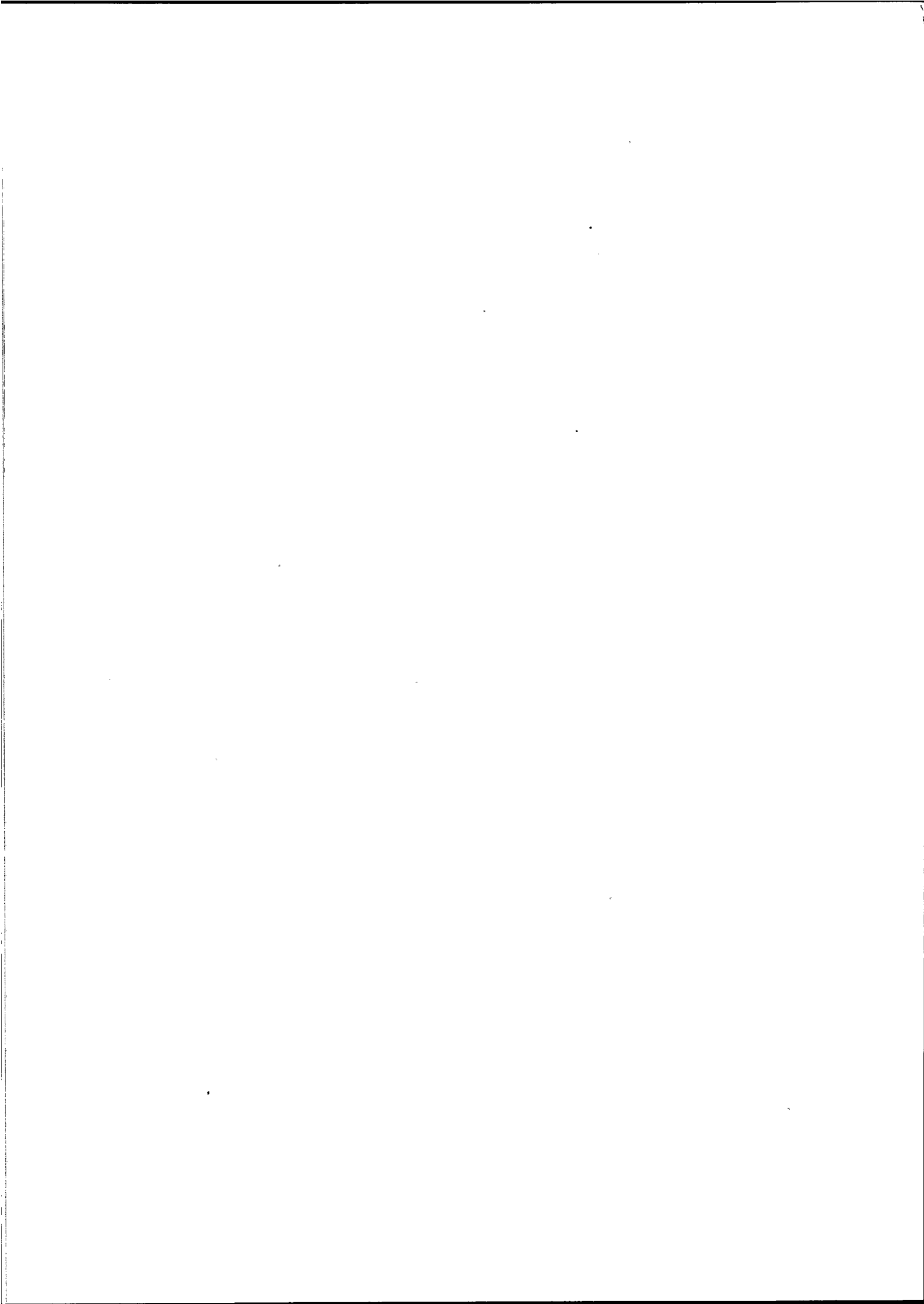
Dirección C/: _____, N°: _____

D.P. _____ Ciudad: _____

Teléfono: _____

Centro de trabajo: _____ Localidad: _____

Anexo II: Diarios



Diario de Rosa

Querido Mario:

Ahí van las primeras reflexiones. Ya sé que es un poco tarde pero mi intención (como tus deseos) es enviártelo a diario o al menos cada 2 días. Además no me he ajustado exactamente al guión que nos diste, supongo que por no haber entrado en la dinámica adecuada del método, desorganización en mi trabajo,...

En cuanto a la primera sesión, como ya comentamos en la reunión del lunes, creo que la tendríamos que mejorar con un vídeo más adecuado o mejor con comentarios más oportunos por mi parte en el momento de ponerlo. Si creo a pesar de esto que es útil ponérselo.

No me ha parecido que los alumnos al ver el vídeo piensen y lo relacionen con la ficha de observación. Posiblemente con más paradas, más indicaciones nuestras y tiempo para anotar podrían hacerlo mejor.

En esta sesión además debería haber hecho más hincapié en los apartados últimos de la ficha, "principios estratégicos en ataque y en defensa" y características generales del juego, ya que por lo que hablamos y he leído ahora sobre este planteamiento de la enseñanza es importante que así sea.

Sesión 2:

Tengo que empezar diciendo que estos primeros días, al aplicar este método, ¿o debería decir modelo? He notado más desgaste que en semanas anteriores de lo que deduzco que posiblemente gaste más energía de la necesaria por la falta de hábito en esta forma de trabajar.

Sí pienso que se da un enfoque educativo desarrollando así los contenidos (solicitamos así el razonamiento a los alumnos, se activa el "sentido fuerte" del "saber cómo" de los que habla Arnold en el conocimiento práctico de los juegos deportivos ¿no?). Y todavía no he tenido la sensación de no hacer nada, por lo que me siento útil, ya que los alumnos reclaman atención y además no están acostumbrados a trabajar en ausencia o mejor sin la dirección del profesor/a.

Me siento cómoda y más satisfecha que cuando he utilizado otros planteamientos (sesión para aprender las entradas a canasta).

Aunque algunos alumnos/as si reflexionan cuando se plantean las preguntas no son la mayoría y creo que es porque no están acostumbrados a esta forma de trabajar.

El grado de implicación de los alumnos/as tanto en la práctica como en los debates no me parece muy elevado, podría ser similar al de clases anteriores con otro planteamiento de enseñar pero depende bastante del grupo de clase (A, B, C o D) y de los subgrupos. Si pienso que se implicarán más a medida que se acostumbren a trabajar así y lo que si sucede es que ahora no hay nadie sentado/a, algunos prefieren hacer práctica para no apuntar y otros al menos apuntan y observan (y es posible que incluso piensen en lo que hacen sus compañeros, cómo, porqué,...)

El nivel de atención del alumnado al dar información no es muy alto (también depende del grupo) pero creo que es mayor durante el desarrollo de las tareas.

Aunque los alumnos/as se implican hacen comentarios como: "queremos jugar un partido". Supongo que porque para muchos no es un deporte nuevo y aunque no sean "GASOLES", ellos si creen que se parecen.

Creo que si es viable este planteamiento para tercero y cuarto, pero necesito más sesiones para ver la evolución y el provecho del mismo.

En la sesión 2 preparé las cuestiones por escrito ya que intuía que no me daría tiempo a todo por no estar acostumbrados a trabajar así (ellos y yo). Contestaron la mayoría las preguntas al final de la clase o en casa y en la sesión 3 hicimos el debate, pienso que con buen resultado, ya que llegaron a la solución en la mayoría de los casos.

Es posible que alguna sesión la tenga que ampliar y hacer en día y medio para poder hacer las cuestiones durante las tareas también no sólo al final o al principio de la sesión.

Sesión 3: Esta sesión no me ha dado tiempo a hacerla entera con algunos grupos por la lluvia y con otros porque comentamos las cuestiones de la sesión anterior.

Tengo la impresión de que van entendiendo la idea del trabajo que queremos hacer con ellos, aunque he oído algún comentario como "prefiero hacer un examen como el año pasado" (el circuito de habilidades técnicas y un examen teórico del reglamento). Claro, esto les supone mayor atención, mayor concentración, en definitiva trabajar en clase.

De momento sólo te puedo decir que estoy a gusto poniendo esto en práctica y espero que todo vaya mejorando (rentabilizar más el tiempo en las sesiones, hacer el diario a "diario", energías mejor canalizadas,...)

Sé que el diario que te mando es un poco caótico pero esta semana me he visto un poco desbordada. La semana que viene te mandaré cada grupo y sesión con sus comentarios.

También quiero empezar el balonmano con 3º. Ya te contaré. Si te parece que debería añadir algo mándame las preguntas y te contesto.

Un abrazo. Deli

Diario sesión 3 (la dividí en dos):

Ya comentamos algunas cosas cuando nos vimos el lunes pero un poco más detallado te puedo contar que:

(3-11-03)

Con 4ºD en la primera parte de la sesión no me he sentido muy satisfecha porque los alumnos no reflexionan demasiado sobre la práctica, el nivel de aceptación de las paradas es bajo, los veo poco implicados y poco motivados en estas tareas (1x1, 2x1), hay poca atención y cuesta hacer las tareas.

4ºB, este grupo, al menos hoy, lo veo más implicado, están más atentos y más implicados en los juegos, empiezan la clase con más ganas, y recuerdan los ejercicios de las sesiones anteriores.

(4-11-03)

4ºC, aunque son los alumnos de mi tutoría y mi relación con ellos es muy buena, creo que es el grupo más vago, no acaban de hacer solos el calentamiento y hay poca atención, concentración, están poco implicados en la práctica pero si sacan conclusiones adecuadas tras las preguntas. Pierden mucho tiempo hasta que empezamos la tarea principal.

4ºA, esta clase es a última hora de la mañana, sólo algunos alumnos quieren estar a su bola, la mayoría hacen las tareas, hay varios jugadores de baloncesto que destacan en la práctica pero no en la resolución de las cuestiones. Si veo a la mayoría con más ganas que en sesiones anteriores pero no se todavía si es por la proximidad de la evaluación o no.

La principal reflexión que hago después de estas sesiones, es que tengo que dar más información a los alumnos, en alguna sesión se me olvida insistir en los objetivos de la sesión y a veces la clase acaba sin hacer una pequeña reflexión con ellos.

También como ya hablamos, el estar en esta forma de trabajar hace que lo transfiera a sesiones con otros grupos y nivel y deporte (floorball en 2ºESO)

(5-11-03)

4ºA, B y C: he acabado la sesión 3, los ejercicios de 2x2 y 3x3 y me parece, en general, que aunque todavía les cuesta ponerse en marcha hay un gran avance sobre todo en cuanto a que están más implicados en la práctica y también asimilación de diferentes conceptos. No puedo decir aun si los alumnos/as de menos nivel alcanzan los objetivos de las sesiones pero creo que no.

(6-11-03)

Acabo la sesión también en 4ºD y también este grupo mejora.

En estos dos últimos días he roto la estructura de los grupos para hacer parejas y tríos a mi conveniencia y después a la de ellos lo que me parece que ha dado buen resultado (mayor motivación).

Saludos. Hasta el Lunes. Deli

Diario sesión 4 bcesto

10-11-03 y 11-11-03

En el ejercicio de balón-torre en general se nota mayor implicación porque ya lo conocen y la mayoría participa. Cuando les planteo las preguntas

reflexionan y contestan. A 4ºD le cuesta más que a los otros grupos ponerse en marcha y hay alumnos muy desmotivados, para mí esto supone mayor cansancio. Pretendía hacer toda la sesión pero sólo me da tiempo ha hacer la primera parte y organizar la segunda para el próximo día.

12-11-03 y 13-11-03

En el ejercicio de defensa 2-1-2 cuesta que se organicen pero lo consiguen, antes o después dependiendo del grupo. Algunos grupos no los mantengo para mejorar la organización de la clase. Y trabajo con todos los grupos en un campo de baloncesto, me permite mayor control y están obligados a participar más (eso creo) ya que los estás mirando. Cuando empiezan con el ejercicio, casi todos los grupos, improvisan en sus acciones individuales y de grupo pero una vez que paramos para hacer preguntas se nota gran mejoría. Se organizan tanto en ataque como en defensa, hay alumnos/as que se desmarcan para recibir, el que recibe el balón primero mira para pasar, en defensa, se presiona al balón y se intenta cortar los pases.

Diario sesión 5 bcesto (1ª parte)

18-11-03

Con el grupo de 4ºD tengo sensación de fracaso. Los alumnos/as están muy desmotivados y sobre todo muy desganados.

Este grupo, 4ºB, también hacemos el ejercicio en que la defensa se coloca en 2-3 y ha funcionado muy bien en cuanto a organización (aunque puede ser una percepción errónea ya que es la clase siguiente a 4ºD). Para que reflexionen sobre la práctica tengo que hacerles preguntas. Les pido que se organicen después de una parada para el ataque y la defensa (parece que se les ha olvidado de la sesión anterior aunque el ejercicio era parecido) y tras esta parada se ve más eficacia o acciones más adecuadas. Las

preguntas las hago al final y bastantes alumnos contestan correctamente. La sensación final de la sesión es que gracias a la progresión de las sesiones y los ejercicios de las mismas van avanzando y organizándose mejor.

19-11-03

Con 4°C y 4°A hago sólo la 1ª parte de la sesión 5, organizo a los grupos para que todos jueguen en el mismo campo. Tengo que estar muy encima para que pasen rápidamente de la parada a la práctica. Observan el juego de los otros grupos pero no actúan por conclusiones que saquen al verlos, sólo tras las cuestiones que contestan correctamente (algunos alumnos, los que no contestan parecen estar de acuerdo con los que sí lo hacen). Después de la reflexión hay más organización y más toma de decisiones, así como percepción del juego, aunque a la defensa le cuesta reaccionar (ir a su canasta) cuando roban el balón. No les dí los objetivos lo haré en la otra parte de la sesión. Creo que los grupos que mejor siguen este planteamiento de enseñanza son los que demuestran más rendimiento general en las demás áreas.

(en la segunda sesión de esta semana han jugado algunos y otros practicado algún ejercicio porque no daba tiempo a hacer la sesión en condiciones ya que preparamos una actividad extraescolar)

Diario sesión 2 Balonmano (20-11-03)

Creo que la sesión ha salido bien, la participación por los asistentes y no lesionados (19) ha sido alta. Me he sentido cómoda con ellos y han reflexionado sobre la práctica una vez planteadas las cuestiones. Parecen motivados aunque es un juego que ya lo habíamos hecho antes. Después del debate y las cuestiones mejoran la organización. Hay poca precisión en los pases porque creo que no están acostumbrados al balón.

He podido hacer toda la sesión pero el último ejercicio lo han practicado poco.

Los alumnos/as están motivados para la práctica y puede que sea por esto por lo que tengo sensación de que esta sesión ha salido mejor que algunas de baloncesto.

Tengo que reorganizar los grupos para la próxima sesión por las faltas y las lesiones.

24-11-03

Con 4ºD el ejercicio de 2-3 en defensa (2ª parte de la sesión 5) sale, es decir, lo hacen pero no se consiguen los objetivos que nos proponíamos. No hacen el calentamiento de forma autónoma. Algún alumno/a es capaz de contestar a las preguntas pero la mayoría, algunas acciones o elementos técnicos que nos habíamos propuesto que se fueran adquiriendo en sesiones anteriores, no están afianzados, presión al avance del balón, pivotar o respeto a la regla de zona. Si ha mejorado la respuesta cuando la defensa corta el balón. Creo que debo insistir en esto en posteriores sesiones para que lo tengan presente y lo practiquen.

4ºB, este grupo funciona mejor aunque pasa también un poco lo que en el anterior. Si tengo la impresión de que captan mejor las propuestas y los objetivos a conseguir. Se ven acciones más complejas que en el otro grupo y se inician las ayudas al jugador con balón. La defensa reacciona mejor y va al ataque. Los alumnos piden « jugar a baloncesto » aunque valoran el ejercicio como bastante útil, de 0 a 5 le dan un 4, y también les parece divertido.

Los alumnos que no practican hacen buenas observaciones. Inicialmente hay poca organización pero tras las preguntas y refuerzo de alguna acción aislada mejora la ejecución del ejercicio.

25-11-03

4°C. Primera hora y con mucho frío. El nivel de atención y participación es medio. Funciona mejor el ataque que la defensa, pero un poco lo mismo que los grupos anteriores. El grado de consecución de los objetivos creo que es bajo y lo anterior poco afianzado.

4°A, el grupo está funcionando en cuanto a organización pero están muy fuera de la clase y sólo algunos alumnos/as reflexionan con las preguntas y piensan y saben lo que están haciendo.

Diario sesión 3 Balonmano (25-11-03)

Sólo hay cuatro grupos.

No nos da tiempo ha hacer toda la sesión, el ejercicio de defensa 2-2 sólo me da tiempo a organizarlo. El primer ejercicio, el de los círculos al fondo lo hacemos en todo el campo y creo que sale bien. Los alumnos están muy motivados y el grado de atención y participación es alto. Contestan a las preguntas cuando paramos el juego para reflexionar y cambiar de grupos.

¿Hacer ya cambios de dirección, fintas, diferentes tipos de pases, etc., son objetivos también? Porque no surgen espontáneamente. Podría incluirlos en el calentamiento de posteriores sesiones.

Diario sesión 6 bcesto

26-11-03 (4°D y B) y 27-11-03 (4°CyD)

Excepto 4°C que su motivación es más baja, el ejercicio se entiende (4X4 pasando al que está en la línea de fondo) y hay buena participación. Sólo trabajamos en dos canastas, un campo. Utilizamos los petos y da muy buen resultado. En cuanto a las cuestiones profundizamos poco (quizá por falta de o y dar prioridad a la práctica). En cuanto a la consecución de objetivos si creo que se consigue cambiar de rol pero de defensa a ataque no de ataque a defensa. Parece que la ocupación del campo es improvisada o espontánea. Como decisiones para siguientes sesiones insistir en las preguntas que no he planteado y hacer una conclusión final. Esta sesión si la hacemos entera supongo que por ser dos tareas muy parecidas que no requieren nueva explicación ni organización.

(27-11-03)

A pesar de que en la sesión anterior había organizado el ejercicio de defensa 2 – 2 C 3 me cuesta que algunos alumnos lo comprendan inicialmente. Tienen más dificultad para concentrarse y hacer el ejercicio. Poco a poco van entrando pero incluso la respuesta a las preguntas les cuesta. En la siguiente sesión debo insistir en estas preguntas.

Diario sesión 7 bcesto (10/11-12-03)

Ha habido buena participación, con dos grupos he utilizado hoja de anotación de la evolución de sus compañeros. En el juego de 2 C 2 se basan en el juego individual y en los desmarques y así lo aprecian los jugadores que observan. El juego de 3 C 3 en que el jugador con balón no se puede desplazar obliga a mayor actividad de los otros dos. Después de las preguntas sobre qué decisión tomar en cuanto a tirar o no, pasar y después qué, mejor tiro o entrada, si me desmarco, mejor hacia dónde, etc. Se notan intenciones diferentes y acertadas y se corrigen errores, cómo puede ser tirar cuando están solos en vez de pasar a otro que está defendido. Entienden e

intentan los aclarados y pasar y cortar y también hay mejor ocupación del espacio.

Aunque de un grupo a otro he ido mejorando la organización, veo que un solo campo de baloncesto y dos canastas aisladas no son lo ideal para este tipo de clase (el/los grupos que no están en el campo principal se creen a veces que están en el recreo).

Para ayudar a observar a los compañeros no ha sido suficiente la hoja y la explicación inicial o las preguntas durante los ejercicios porque suelen contestar que juegan « bien » o juegan « mal ». Creo que podría ayudar la hoja con algunas preguntas (p.e. después de pasar el balón ¿ qué ha hecho el jugador/a que lo tenía ?).

Diario sesión 8 bcesto (12/13-01-04)

En el juego de 2 C 2 se ve un juego fluido en muchas parejas, se desmarcan y juegan uno contra uno pero no elaboran estrategias, es posible que yo no haya sido capaz de provocárselas. Recordamos el pasar y cortar y sobre eso realizan algunas acciones. Creo que aquí me hubiera sido útil una hoja de observación y reflexión para cada grupo pero me doy cuenta ahora. En pocas ocasiones se aprovecha la superioridad numérica.

Se ve que juegan a baloncesto. Tengo que dedicar más tiempo a la puesta en común.

Diario sesión 4 Balonmano (13-01-04)

En el calentamiento incluyo carrera con pases, ciclo de tres pasos, bote y tres pasos, etc.

Los dos ejercicios salen bien en cuanto a organización. Sólo algunos jugadores establecen estrategias para atacar. Hay poca intensidad en

defensa, aunque depende de los jugadores. Tras las preguntas que les hago mejora la defensa (se acuerdan de los principios) y también el ataque (algunos utilizan ciclo de pasos, desmarque, finta, etc.). No aprovechan la superioridad numérica. Debo insistir en ello en la próxima sesión ya que no me da tiempo a la puesta en común.

Diario sesión 9 bcesto (14/15-01-04)

Me surgen algunas dudas en cuanto a la organización del ejercicio en que hay que lanzar desde una zona determinada. Dice 5 C 5 pero hay representados 4, ¿la zona de tiro es el espacio para un solo jugador? ¿hay que hacerlo en todo el campo o sólo en uno? ¿habría que obligar a la defensa individual?

Para que me diera tiempo a toda la sesión yo lo he hecho en un campo sólo (creo que hubiera sido mejor en dos, para conseguir superioridad numérica.) a la vez que los otros equipos hacían la otra tarea en todo el campo grande. Cada 6-7' rotaban.

Parece que falta tiempo para que practiquen más cada tarea. Entienden los ejercicios y los hacen (unos mejor que otros) pero hay alumnos/as que cuando se han dado cuenta de cuál es su papel ya se ha acabado el tiempo.

Dicen que les cuesta responsabilizarse de un espacio de juego pero se les ve más organizados y los despistados o los que se escaquean son más evidentes.

Responden bien a las preguntas sobre el rebote, ayudas, utilidad de usar espacios determinados para el tiro y ocupación de más espacio casi siempre después de practicar y tras una actuación ver diferentes soluciones (p.e. Un

jugador solo frente al aro y no tira, hace un pase, si paras el juego y preguntas las opciones que tenía se da cuenta.)

Poca organización en el ataque en la segunda tarea. Tengo que hacer puesta en común porque con algunos grupos no me da tiempo.

Diario sesión 5 Balonmano (15-01-04)

Creo que hacen bien los ejercicios pero yo tengo dudas en cuanto al tamaño de los espacios y en el 2º ejercicio ¿pueden pasar la línea para dejar el balón?.

En el primer juego algunos contestan a las preguntas y toman conciencia de ellas al reanudar la práctica.

Sobre todo con el segundo ejercicio cambian rápido el rol de defensa a ataque.

Creo que necesitaría más práctica para trabajar las acciones técnico-tácticas en inferioridad y superioridad numérica y decisiones para el contraataque. Tengo que concienciarme de la puesta en común porque no me da tiempo y repasar conceptos de balonmano porque me faltan recursos.

Diario sesión 10 bcesto

(19/20-01-04)

Se consigue cambiar rápidamente de la defensa al ataque, sobre todo porque casi siempre hay alguien que quiere irse rápidamente con el balón, y además el resto del grupo los /as suele buscar. También ayuda mucho el

incluir o hacer respetar las reglas de 24 y 8 segundos. A algunos/as les cuesta asimilar la regla de los 3 seg.

Diario sesión 11 bcesto (21/22-01-04)

Me comentan que quieren cambiar de deporte. No creo que sea porque no les ha gustado sino porque me he alargado mucho con las sesiones como ya hemos comentado.

Les organizo el campeonato en función de los alumnos que hay y rehago algunos grupos por las faltas.

La participación es buena aunque se quejan de que hay mucho individualismo. Hay equipos en los que se ve sobre todo a dos o tres jugadores.

En 4ºC que posiblemente hay menos dominio en cuanto a acciones técnicas, si hay más juego en equipo.

A pesar de esto yo si veo que han asimilado nociones suficientes para asumir los roles que les corresponden, aunque con diferencia de nivel. Recurren a la defensa individual.

Aunque al principio, en el calentamiento, les digo que se organicen para el juego algunos equipos no lo hacen y los que sí se limitan a adjudicar los jugadores en defensa. Con ayuda se organizan algo para el ataque. Tengo que insistir en esto para sesiones siguientes.

Para próximos partidos tengo que cambiar de equipo a algunos/as para que haya más equilibrio entre equipos y motivación para alguna.

Igual que con las sesiones de baloncesto estoy bastante satisfecha de lo conseguido por los alumnos/as. Creo que la mayoría han mejorado su nivel de conocimientos teóricos y prácticos sobre el balonmano. Y que han disfrutado con las actividades.

Este grupo de 3º me ha parecido más implicado en la práctica que los grupos de 4º, aunque los conocimientos básicos posiblemente los hayan adquirido mejor éstos.

Diario sesión 6 Balonmano (22/27-01-04)

Les cuesta mucho llegar a soluciones del 1 C 1 y hay que estar muy encima y hacerles muchas preguntas y/o sugerencias. Sólo nos da tiempo a iniciar el ejercicio de 2C2

Diario sesiones 12-13 bcesto (26/29-01-04)

En algunos equipos he hecho cambios. Hacemos partidos y hacen la hoja de observación. Me parece que les ayuda a pensar en lo que están viendo y cuando vuelven a jugar algún jugador se ve que lo intenta poner en práctica.

Se quejan de algunos individualistas. Dicen en la puesta en común que no se han organizado suficientemente al comenzar.

Diario sesión 7 Balonmano (3-02-04)

En esta sesión los alumnos comentan que han disfrutado con el trabajo del portero/a, hemos utilizado balones blandos, lo que ha resultado bien. Aunque han trabajado lo hacen más cuando yo me acerco a cada grupo. Les cuesta respetar la zona de 6 metros, la invaden tanto defensas como atacantes.

Sólo algunos/as contestan a las preguntas sobre las acciones del portero y sobre acciones individuales y con compañero.

En general me ha gustado la clase. Podría mejorarla en cuanto a organización haciendo el trabajo todos en la misma zona y que vayan haciendo rotaciones en vez de jugar todos a la vez, así podrían aprender de las acciones de sus compañeros.

Creo que con mayor preparación propia sobre el balonmano y si hubiera dado antes más clases de balonmano podría aportar más a los alumnos.

Diario sesión 8 Balonmano (5-02-04)

Cambio la organización y trabajamos en un solo campo todos.

El campo que utilizamos hoy no es de balonmano, es más pequeño y la línea de 6 metros es recta. Tengo la sensación de que en este campo les cuesta mas organizarse, se distribuyen peor y se meten mucho en la línea.

Los equipos que entran a jugar después de observar se organizan mejor y después de hacerles preguntas en cuanto a los principios estratégicos también.

Hay bastantes lanzamientos a portería pero les cuesta conseguir gol al estar las porterías separadas y ser pequeñas.

Tengo que insistir en presión al balón y basculación.

Diario sesión 14 bcesto (4/5-02-04)

Creo que alcanzamos los objetivos pretendidos en gran medida. No me conformo porque sé que tengo muchas cosas que mejorar cuando vuelva a plantear estas sesiones, pero estoy muy satisfecha con el resultado de la

unidad didáctica. En esta última sesión y anteriores como he comentado todos/as han sido capaces de participar (jugar) y valorar su actuación y la de sus compañeros. En las hojas de observación de los partidos los alumnos dicen que los equipos en juego están disfrutando con el partido. Puede haber uno o dos alumnos por grupo que no lo cree así (suele coincidir con alumnos especiales).

Diario sesión 9 Balonmano (10-02-04)

Creo que el objetivo de cambiar el rol de defensa a ataque rápidamente se consigue pero en menor medida los ajustes necesarios para solucionar la inferioridad y superioridad numérica.

El primer ejercicio de dobles parejas al principio es un poco caótico (algunos/as no se enteran) pero con la práctica mejora y finalmente se consigue el objetivo.

La segunda tarea aunque la comprenden e intentan hacerla bien les cuesta entender que pueden sacar ventaja en ataque y les cuesta salir al balón y bascular.

Tengo que insistir en la defensa 5:0, algunos no respetan su papel.

Diario sesión 10 Balonmano (12-02-04)

A algunos equipos les cuesta colocarse en defensa 6:0, alguna jugadora que si lo tiene claro insiste en que se haga pero es después de descansar y ver jugar a otros y hablar sobre ello cuando mejora la organización. Las acciones de ataque son más bien individuales o de 2, lo que favorece el contraataque. Les cuesta aprovechar la colocación del 3:3.

Hay descompensación entre equipos.

Diario sesión 11 Balonmano (17-02-04)

Reorganizo los equipos para que estén más equilibrados.

Como en otras ocasiones mejora el juego y la organización después del primer partido y de ver la práctica de los demás.

Hay mejor ambiente entre algún equipo por la nueva organización.

Diario sesión 12 Balonmano (26-02-04)

Diario sesión 13 Balonmano (2-03-04)

Al principio de estas sesiones hablamos de la organización tanto de ataque como de defensa. Hablan entre ellos antes de empezar los partidos.

Utilizamos las hojas de observación, a algunos sí les sirven como reflexión para su práctica pero no a todos. Se nota que intentan corregir o mejorar alguna de sus actuaciones anteriores. También comentan con los compañeros/as algunas acciones que creen deberían cambiar o mejorar.

Aunque mi valoración del juego es buena, ya que se ve bastante organización y concentración en los equipos en muchos de los ataques hay participación de 2 o 3 jugadores solamente.

Me parece que se les ve jugar a balonmano y que disfrutan con el juego.

Diario sesión 14 Balonmano (4-03-04)

En esta sesión hacemos partidos y la hoja de autoevaluación. Participan en la sesión aunque quieren ya cambiar de deporte (será por alargar tanto las sesiones). Cómo se conocen mucho dicen que les resulta fácil hacer la hoja.

Los alumnos que leen su hoja de evaluación aceptan, en general, la valoración que les han hecho.

No he organizado el sistema de arbitraje y será algo que debo hacer cuando vuelva a poner en practica estas sesiones (aunque no ha habido problemas ya que aceptan las decisiones, que tomo yo o el alumno implicado en la jugada).

DIARIO DE MARTA

27/X BALONMANO 3º ESO C

Me siento bien aplicando este modelo de enseñanza porque la forma de plantear las tareas ya era habitual para mi. Me parece interesante el esfuerzo de reflexionar sobre los objetivos de cada juego y las preguntas que debo de hacer para provocar en el alumno la duda y la búsqueda de respuesta.

Fundamentalmente creo que este modelo de enseñanza favorece el enfoque educativo del alumno como persona.

Durante las clases me resulta difícil no intervenir para dar soluciones evidentes pero superado ese primer impulso consigo observar a los alumnos y de la propia observación me surgen las preguntas.

Al hacer las preguntas todavía no estoy cómoda tengo la sensación de que a la mayoría de los alumnos les estoy "cortando el rollo". Probablemente es cuestión de que se acostumbre a los alumnos a las reflexiones y de que la practica te da mas soltura para hacer las preguntas al alumno que realmente debe buscar la respuesta no siempre a todos, y hacerlo en el momento adecuado.

Los alumnos motivados suelen implicarse bastante, pero solo en su propia tarea, "de momento" la mayoría.

Solo intervienen los que no necesitan las pregunta realmente esta parte tengo que conseguir llevarla mejor. La reflexión conjunta no se ha producido por falta de tiempo.

3º ESO G

Este grupo no funciona como tal son aproximadamente 17 alumnos los que vienen a clase y casi todos los días hay dos o tres que no realizan practica.

Las relaciones personales entre ellos están muy poco desarrolladas y eso hace difícil el trabajo en equipo.

28/X 3º ESO A

Han funcionado bien en el trabajo de los diez pases, he repartido las hojas para que contesten a las preguntas pero no había conversación entre ellos, estaban intentando rellenarla para cumplir con el profesor y no para solucionar un problema de equipo.

3º ESO E

Hay un gran desnivel en la clase el que no sabe jugar no pone interés y prácticamente se retira del juego los demás si lo ven no les parece mal creo que deberán de observar mas el juego pero me falta gente para hacer los grupos y casi no hay observación..

El juego en medio campo es agotador si no se implican todos y no lo hacen. Pero pasan de los que no quieren jugar, y nunca llegan al objetivo.

Olvidan con facilidad que el objetivo es conseguir los 10 pases.

3º ESO D

Me ha faltado tiempo para todo y he dejado las preguntas para el próximo día he tenido que acelerarlo todo y creo que no he conseguido nada a parte de sentirme mal.

No se si tiene sentido plantearlo sin buscar preguntas y respuestas: pero como evidentemente esa es parte de la sesión para aprender de la solución del problema me quedo con la sensación de que no han pensado ni comentado con lo que han hecho un montón de ejercicio sin mas.

29/10

3º F son 5 equipos

Ha faltado tiempo porque ha llegado más de la mitad de la clase tarde. Solo se ha planteado el primer juego. Todos han rotado estando 3' fuera para rellenar las contestaciones a las hojas.

Me han preguntado si era para nota la hoja y yo les he dicho que no pero que les ayudaría a solucionar problemas de trabajo de equipo al final no sé si la han contestado para salir del paso.

Me siento un poco aislada como si fuera observadora de algo que no tiene nada que ver conmigo.

Encuentro un trato muy frío con los alumnos al no deber de interferir con su tarea.

30/x 3º G

¿Qué pasa cuando una persona del grupo no quiere hacer lo que ya sabe que tiene que hacer y el resto del grupo la den por perdida?

Le he dicho que se mueva para conseguir despegarse pero "no le apetece cansarse"

Con este tipo de actividad se frustra bastante el equipo que le ha tocado al pasota.

3/XI 3º C

3ª sesión: se han quedado en la reflexión 2 X 2, tengo que explicar el trabajo teórico.

Los que controlan la técnica del bote se lo están pasando fenomenal, los que no, no se fijan en nada y les da igual hacerlo mal, no buscan soluciones cuando están practicando, les he sentado y han conseguido buscar soluciones verbalmente pero no se dan por aludidos.

3º G

Solo 9 practican y dos miran. Es imposible hacer grupos estables. Las reflexiones mejor, bajo nivel de ejecución todos menos 4.

Hemos dejado el trabajo en 2 X 2.

4/XI 3º D

Inicio la sesión repetimos la 1ª con comentarios hablados falta tranquilidad para contestar, siempre se precipita la misma persona a contestar, controlan mejor el juego.

Poco trabajo en equipos. Terminamos iniciando la tarea del bote. 1 X1.

3º A

Preguntas antes de empezar la sesión sobre el bote. Les cuesta mucho pasarse la información, y cuando finalmente lo hacen, luego no lo aplican solo los que saben. Han empezado a trabajar en equipo. Algunos grupos a partir de 2 X 1 y la impresión es que funciona.

3º E

Ante la experiencia del grupo anterior vuelvo a plantear las preguntas antes de empezar la sesión. Solo contestan los que ya saben jugar pero les digo que al menos uno lo apunte. Cada grupo da una respuesta mas o menos.

Al ponerlo en practica no suelen pensar en aplicar lo que han dicho y colaboran poco entres ellos.

En el ejercicio 2 X 1 han empezado a colaborar ya que el que sobra observa los errores y los comentan en voz alta.

5/XI 3º F

En este grupo no les interesa trabajar en equipo eso esta claro, como en los anteriores, planteo preguntas sobre el bote antes de la práctica. La sensación de frustración y de pérdida de tiempo es tremenda cuando te toca un grupo de "graciosos" en conjunto. Después de 20' han conseguido contestar algo coherente y he intentado no preguntar a los que "saben la respuesta" para demostrarles que es necesario plantear tareas para que la gente QUE NO SABE, APRENDA y se divierta TANTO COMO LOS QUE SABEN. Solo hemos llegado al 1 X 1 y se ha dejado planteado la tarea de 2 X 1.

3ºB 2ª sesión

El trabajo en equipo es mas fácil porque no son alumnos tan aventajados técnicamente. Parece que este grupo ha trabado a gusto y se han implicado casi todos. No había tiempo para preguntas. Se las he dado por escrito para que lo hagan durante la semana ya que llevan algo de retraso con respecto a los otros grupos.

10/11 3º C BC

Explico el trabajo nada mas empezar. He sentido que no encontraban ningún sentido a ver un vídeo.

En un grupo hay 2 personas de cada equipo que se saltan las reglas del juego ... nadie dice nada. He parado el juego para hacerles preguntas sobre lo que pasa – no parece importarles.

3ª sesión solo hemos hecho el primer ejercicio. A un compañero del equipo que nunca se desmarcaba el jugador con balón le ha dicho como avanzar para conseguir el balón ¡por fin! En un equipo una persona que no sabe nada no hace ni caso de sus compañeros que le aconsejen.

¿qué hago?

3ºG

3ª sesión (solo primer juego llevar el balón al aro).Ha habido bastante colaboración entre los miembros del grupo. Me he olvidado de plantear los objetivos. Yo me siento mejor cuando funciona sobre todo en un grupo tan difícil como éste.

No quiero cambiar de actividad porque es el primer día que entran en juego.

11/XI 3º D: 1 x 1 Explico el trabajo

2 x 1 quedó planteado 2 x 2 sin empezar. Estoy muy contenta porque ya contestan a las preguntas y esto llevan a ampliar a otros la información, las respuestas se amplían con un hilo lógico conductor.

Cuando un compañero descansa y observa son bastante reacios a sacar conclusiones de la observación.

3º A

Inicio la sesión con la explicación del trabajo y luego practican la tarea que solo quedó planteada de 2 x 2 intercambio de parejas y reflexión — bien no tan motivados a contestar.

Se plantea 1ª tarea de sesión 4 y después de haber trabajado bote y tiro no hay quien les haga entender que no —

3º E

No funcionan los grupos solo vienen 14 poco ambiente de trabajo y menos de trabajar en equipo. La tarea del jugador en el círculo es muy motivante y les ayuda a concentrarse. Todos los equipos jugaron contra todos sin cambiar la tarea.

12/XI 3º F

Sigue siendo un grupo que no funciona hay gente en esta clase que vale mucho pero son muy individualista los que no saben no se atreven a pedir ayuda y se dan por perdidos.

Intento acercarme a los mas pasivos para preguntarles pero no consigo respuestas útiles. Es fácil escudarse en que "soy muy malo".

La práctica ha funcionado mejor vamos por la mitad de la 4ª sesión.

3º B

Grupo muy dinámico e impulsivo me cuesta mucho que escuchen y cuando lo hacen contestan todos gritando. Las preguntas en grupo no funcionan.

Hay muchos alumnos que juegan mucho a baloncesto. No sé si las preguntas aquí sobran. Siento como si la tarea que les propongo estuviera

muy por debajo de su nivel de dominio y no les interesa. Me enfadé, cosa que quería evitar y lo hicieron después de "orden y mando".

1 x 1, 2 x 1, 2 x 2 sin pausas sin preguntas y sus reflexiones. Quizás no es apropiado el planteamiento o la tarea en grupos tan avanzados donde solo 5 ó 6 personas están algo perdidas. Yo desde fuera he apreciado que están acobardados y no sienten ni mucho menos apoyados por el equipo o el grupo. Voy a probar a hacer los grupos de nuevo.

17/XI 3º B C

No sé si no quieren escuchar si no entienden o si yo lo explico muy mal pero no contestan prácticamente y no han sido capaces de llevar a cabo el ejercicio. Para el próximo grupo voy a explicar esto colocando a los chavales como ejemplo. Sensación de que pierde sentido y razón todo lo que se ha hablado al principio y de que tampoco reaccionan en el juego.

.3º G

Planteamiento de objetivos poco ——. Definitivamente la tarea es complicada y cuesta trabajo percibir el objetivo si están pendientes de cumplir la regla de juego sobre las zonas. Les cuesta mucho trabajo defender rápido y como no pueden pasa al otro lado quedan muy pasivos.

He decidido que para el grupo siguiente no voy a explicar que — — punto por cada zona ni por tocar el contrario para simplificar la explicación.

18/XI

No hicieron el otro día 2 x 2. 1ª tarea llegar al aro.

El juego es bueno para mantener la atención. A las preguntas sobre cuando pasar y cuando botar y como hacerlo responden correctamente y conocen

los principios básicos del ataque y la defensa. Falta que sean capaces de aplicarlo en el juego (bajo dominio técnico todavía). Deben subir un nivel mas para seguir aprendiendo porque esta tarea la conocen ya y algunos la dominan.

En el otro ejercicio vuelve a pasar lo mismo aunque contestan bien a las preguntas. Creo que el objetivo de llegar a la zona libre no es motivador y los defensas de la zona media siempre se olvidan y presionan hasta el final. Los que observan no prestan atención y no informan a sus compañeros.

3º A

Después de plantear los objetivos enlazando con la utilidad del juego anterior el del aro. Este grupo ha respondido mejor a las reflexiones y aunque tardaron un poco en entender el juego quizá sea el grupo en el que mejor ha funcionado.

Motivos que yo creo:

- Es el sexto grupo y ajusto mejor la información
- En la clase anterior estuvieron todo el tiempo con el juego del circulo. La sensación de avanzar lo tienen mas claro
- El estudiante de practicas participó controlando el juego en un extremo donde jugaban dos equipos y yo me centraba en los otros dos campos.

Los equipos han ido — de ataque-defensa y de ahí a atacar en el campo de al lado.

Creo que es mejor marcar un tiempo mínimo de 5' para que un equipo este trabajando en el mismo campo como atacante en vez de proponer cambiar cada 3 ataques.

También he visto que les ha costado trabajo en todos los grupos — con el jugado que sobre la tendencia es que se quede fuera el que quiere cada vez y suele quererlo el que mas necesita practicar.

La sensación de vigilancia para que todos participen por igual — ——— gusta pero creo que debo mantenerlo a veces eso me quita tiempo de preguntar.

18/XI 3º F

Los chavales se me están empezando a cansar y yo me estoy enfadando pero no sé si estoy siendo justa.

El que ya sabe y coordina muy bien necesita hacer juegos que le permitan poner en practica la técnica a su nivel porque si no pierde el tiempo.

Se puede utilizar a los buenos para alguna tarea pero también se debe respetar su nivel y motivarles para que se diviertan. Pasar y compartir el juego con alguien que no tiene ni idea, porque hasta ahora no se ha interesado o porque no tiene cualidades . Es jugar con alguien que evidentemente no le gusta el juego y — ——— con alguien que le supera en técnica y habilidad. A nadie nos gusta hacer algo que no sabemos con alguien que lo domina.

Me plantea la necesidad de rehacer los grupos y de momento practicar las mismas tareas con ——— equivalentes.

19/XI 3º F

Los chavales se me están empezando a cansar y yo me estoy enfadando pero no sé si estoy siendo justa.

El que ya sabe y coordina muy bien necesita hacer juegos que le permitan poner en practica la técnica a su nivel porque si no pierde el tiempo.

Se puede utilizar a los buenos para alguna tarea pero también se debe respetar su nivel y motivarles para que se diviertan. Pasar y compartir el juego con alguien que no tiene ni idea, porque hasta ahora no se ha interesado o porque no tiene cualidades . Es jugar con alguien que evidentemente no le gusta el juego y ——— con alguien que le supera en técnica y habilidad. A nadie nos gusta hacer algo que no sabemos con alguien que lo domina.

Me plantea la necesidad de rehacer los grupos y de momento practicar las mismas tareas con ——— equivalentes.

21/XI

Como este grupo va retrasado he aprovechado para intentar incluir en una sesión las dos tareas que forman la sesión nº 5, era el único grupo que quedaba y ya había hecho muchas correcciones sobre el planteamiento.

1º No se me olvida hablar de los objetivos.

2º Explico la tarea con un folio grande donde hice los dos dibujos

3º Para poder observar y pensar lo que ocurre en defensa u ataque necesito que sobre al menos uno que no practica por lo que en vez de 6 equipos hice — de 7 jugadores y un lesionado en cada equipo.

El meter la segunda tarea que ya esta explicada definitivamente no tiene sentido porque con la primera tienen mucho trabajo que corregir y la forma

de empezarlo mejor es cambiando de contrincantes y de campo sin cambios de ejercicio.

3º E

Solo sé explicar los objetivos y la segunda tarea lo primero. Lo trabajaron muy bien el día anterior.

Han respondido con lentitud en la explicación previa en frío les cuesta mucho sacar conclusiones e intervenir.

Creo que razonan mejor y sacan mas conclusiones cuando están observando a los compañeros. Acabé agotada.

24/XI 5ª sesión

3ºC

No — ningún interés en organizar los turnos de práctica y toda la atención se concentra en saber si toco o no participo.

El hecho de finalizar el trabajo en la canasta ayuda a poner mas interés en el ataque y esta en igualdad numérico en la 2º zona les motiva para presionar mas, se ve con mas posibilidades.

No me da lugar a hacer muchas preguntas porque parte de mi atención esta puesta en intentar que no se queden todo el — los mismos fuera y que salgan los — compensados para que de lugar al juego.

Una vez que llegan a la zona libre y no hay defensas — en principio siempre los mismo por lo que se pone otra — no puede — un jugador 2 veces si no lo han intentado los otros dos. Solo tienen 15" para conseguir la

canasta. Resultó excesivo por que donde está la canasta ya no hay oponentes.

La sensación que tengo es que la tarea no ha cuajado en los grupos ya que el que controla bien el balón es el que lo sube y los otros prácticamente no lo tocan hasta que llegan a la zona libre de defensas. Cuando pregunto suelen responder bien pero les da lo mismo.

3º G

Con este grupo, que los equipos no funcionan y vienen muy pocos, voy a probar a explicar la tarea y formen (no equipos) todos tríos de forma libre. Han luchado más y han jugado mejor. Se han sentido mucho más implicados en robar y defender para su amigos aunque se olvidan por completo con los contrarios.

Como los "buenos" se han juntado entre ellos resultaron mas evidentes sus faltas ya que se hacían pases mas complicados.

Es el primer día que he conseguido mantener la atención en este grupo (3ºG) por la tarea y también por responder a las preguntas . Y, uno de los aspectos a favor es que había dos grupos esperando turno, a mi lado, para entrar y que sabían que les iba a preguntar lo que estaba ocurriendo.

Les cuesta mucho fijarse en los fallos de los jugadores porque igual que cuando juegan se les olvida seguir la pista al balón.

25/XI 3º D

He hecho mucho hincapié en la importancia que tiene responder ya que el que lo hace: esta atento, escucha —

No he planteado objetivos. Ha funcionado hacerles escribir el gráfico. Ha resultado motivador a poder finalizar con tiro a partir de ese momento se ha dado mas información al hecho de contar los puntos.

Como en este grupo faltaba cooperación he incluido normas:

- Todos tienen que tocar el balón antes de llegar a la zona libre
- No pueden tirar los mismo jugadores
- Solo se — 5" para finalizar el tiro
- Los observadores están obligados a contestar después de cada ataque si saben lo que ha pasado
- He deshecho un grupo para que fueran pases y este grupo ha funcionado nada bien y al separarlos han trabajado luego

3º A

En general se percibe un mayor interés para cooperar y solo en algunos alumnos interés por contestar a las preguntas.

Estoy empezando a descubrir que no saben distinguir lo que es técnica y táctica y por eso a veces no contestan.

Cada vez que un grupo termina un ataque un jugado se queda debajo del aro un ratito tirando. He intervenido preguntándoles ¿qué es lo que ocurre con los demás mientras uno acapara el balón? Y parece que después de llegar a la conclusión de que perdían el tiempo han dejado de hacerlo.

Creo que es bastante útil preguntar al que observa para que se entere él, pero si no paro antes de empezar el siguiente ataque no se enteran los

demás y sobre todo el que ha fallado que muchas veces no sabe porque o no sabe ni siquiera que ha fallado en la toma de decisión.

Si todos se enteran se corta el juego y practican menos, con lo cual, corrigen menos errores porque no les da lugar a automatizar gestos técnicos indispensables para no cometerlos.

3º E VÍDEO

La mayoría de la clase no es capaz de fijarse en cagadas — defensa ni ataque ni nada si no hay preguntas o pautas de búsqueda antes de la imagen. Algunos pierden interés porque la acción transcurre demasiado rápido y no son capaces de seguir el hilo.

He parado el vídeo varias veces para analizar situaciones de juego aprovechando las paradas por faltas de los árbitros y he ido incluyendo preguntas que me había preparado en casa pero igual que con la practica él que sabe contesta muy rápido y se molesta cuando paras muchas veces el vídeo porque lo que quieren es ver el partido.

El que no sabe ni contesta ni escucha las preguntas ni piensa las respuestas. Solo entran en la dinámica cuando les repites una imagen tres veces y les haces preguntas muy sencillas avisando previamente.

Me gustaría tener una planilla de preguntas para los alumnos mas que unos apartados de su trabajo en la sesión de vídeo. Creo que seria mas útil.

3º A VIDEO

Mas de lo mismo, este grupo es mejor en la practica y se ha interesado mas por contestar a las preguntas que yo he hecho en el vídeo. (8 personas juegan bastante y le han dado bastante dinamismo al coloquio).

Yo he aprendido bastante viendo el vídeo por que pienso que si los alumnos consigan interesarse lo normal es que aprendan también.

26/XI 3º F

Tengo que estar llamando la atención a muchas personas en esta clase. Me siento mas un policía, porque para poder hacer preguntas sobre la tarea, tengo que estar vigilando y llamando la atención para que la hagan, por lo que al hacer la pregunta a su vez tengo que estar vigilando que escuchen que quieran contestar y no vayan por su cuenta a jugar ¡AGOTADA! Así me he sentido ya un poco exprimida.

3º B

Después de haber hecho grupos nuevos el último día Nadie se acuerda de nada nadie sabe con quien va y a pesar de que les explico el ejercicio sentados en el gimnasio y lo escriben Nadie parece enterarse de lo que hay que hacer.

Conclusión: Pasan de mi y de lo que propongo la mayoría. Están obsesionados por monopolizar el balón y tirar a canasta o jugar entre ellos a su manera. Les da igual que haya gente que no sepa.

Definitivamente he llegado a donde no quería llegar GRUPOS DE NIVEL porque para no perder tiempo les de dicho que se colocaran en tríos y se han colocado todos los de BC juntos.

Hemos repasado el 2º Ejercicio de la 4ª sesión y el 1º de la —.

Creo que tiene mas sentido colocar estos dos ejercicios en la misma sesión por que la organización del juego es prácticamente la misma y van en progresión.

Estabamos en la calle y las canchas a lo largo. Se pierde mucha visión del juego y hacía frío, loS que sobran se acurrucan para entrar en calor y no se enteran de nada. Siento, cansancio, estrés y sensación de no haber conseguido casi nada a nivel cognitivo. Esta clase NO QUIERE PENSAR, SÓLO QUIERE JUGAR

Definitivamente no hay equipos. Siguiente clase todos los grupos de 4 y los que creen saber mas van a hacer el ejercicio sin aradas me voy a centrar en los que saben menos.

1/XII 3º Cº

vídeo +++

He preparado la hoja de preguntas y se la he dado para que se fijen en situaciones concretas. Creo que ha sido útil y se le ha sacado mayor partido al vídeo.

3º G

grupo reducido como siempre no son grupos estables pero están mejorando bastante, trabajan mejor los alumnos cuando se colocan ellos en sus grupos aunque estén mas desnivelados. La gente de mas nivel que se juntan entre si se esfuerzan mucho mas en hacer bien el trabajo y se divierten mas cuando los defensas bajan a juntarse con los otros dos suelen encontrarse en desventaja porque los atacantes se han adelantado, llegan a la zona libre y como no hay defensas cojo 10" como tiempo limite para tirar a canasta.

3º D

Han preguntado dudas sobre el vídeo y las posibles jugadas. Están impacientes por empezar a jugar al "Baloncesto".Al tener observadores en

todos los turnos es fundamental para solucionar y rectificar problemas que surgen,

3º A

Están poniendo interés en contestan porque están empezando a ver la utilidad. Creo que después de haber estado viendo el vídeo han aprendido a sacar las conclusiones de las jugadas observadas.

Es útil tener jugadores que saben para ayudar a rectificar las tareas.

3º E

Solo son ... rehacemos grupo.

Atacan y cada vez buscan velocidad y consiguen deducir que hay que abrir el ataque.

Después de plantear una situación de conflicto surge la solución de ayuda/bloqueo.

3º F

Prácticamente no he podido preguntar porque en este grupo he tenido que controlar mucho cómo se colocaban cada vez que y que no se quedaron debajo del aro tirando 7 veces, las defensas se empeñan en defender debajo del aro con lo que el atacante sube rápido el balón y en el momento que le pasa al jugado restante que llega a la zona libre tiran a canasta con facilidad.

Algunos jugadores no intervienen en el juego porque la velocidad del mismo esta por encima de sus posibilidades llegan tarde o se quedan atrasados, pero el resto lo soluciona sin ellos.

Cuanto mas difícil es el ataque menos jugadores participan.

3º B

Pocas preguntas pero están atentos casi todos. He repartido las hojas de observación que me diste.

3/XII 3º B

Vídeo

Repartiendo las hojas de preguntas, se plantean mas dudas y yo no tuve que parar para preguntar porque directamente preguntaban ellos.

Se pasaban información sin preguntar y comentan bien jugadas y decisiones del arbitro.

Solo han preguntado en voz alta dos o tres alumnos los mas maduros que además muestran interés normalmente por los objetivos y tareas de clase.

4/XII 3º G

Casi no hay preguntas ni comentarios. Tienen mucha información que recoger. Están muy atentos al vídeo.

Me consta que hay alumnos que no perciben casi nada y para romper el hielo aprovecho a indicarles que no preguntar es falta de interés o dominio total que intenten buscar en estos dos grupos y si no que pregunten.

5/XII 3º D

vídeo

Bien: ¿Por qué?

Creo que he conseguido tener claro que "estoy poco preparada" para dar Baloncesto y mas de esta manera donde los alumnos a veces descubren cosas que tú no sabes.

Hoy me he sentido mucho mejor en la clase de VÍDEO y el VÍDEO era el mismo que en las otras clases y los alumnos no eran precisamente mis preferidos, pero igual que en las demás clases hay quien sabe mucho, quien cree que sabe mucho y quien no sabe nada ¿qué ha cambiado para que me sienta mejor? ¡YO!

He aprendido — que los alumnos no saben y lo que yo no sabia he visto el vídeo 7 veces y veo muchas mas cosas útiles para ellos y para mi que les puedo transmitir o mejor dicho ayudarles a descubrir.

También me he preparado mejor la búsqueda porque al ponerles el vídeo les he pasado preguntas referentes al partido y una guía para indicarles como descubrir contenidos para el trabajo (la que tú me has pasado).

Y como ya me había dado cuenta en mi persona de lo difícil que es descubrir algo concreto en un vídeo donde necesitas aprender casi todo en general. Les he dicho que parto de la base de que "no saben" y que el vídeo esta para que lo aprendan o pregunten sino consiguen ver lo que buscan. He hablado de la diferencia entre: ser jugador del estudiantes que solo hay 5 en cada clase; ser aspirante o jugado de 2ª clase que son una gran mayoría y que lo único que hacen es imitar gestos técnicos sin aprender porque no les enseñan; y por último un alumno de la ESO que no tiene porque saber ni mas ni menos de lo que les enseñen los profesores, a pesar de que tengas un equipo de 1ª y 20 canastas en el centro. En este momento se han quitado el "tabú" o "responsabilidad" que llevamos todos en este centro "no saber algo de BC es vergonzoso" y han empezado a preguntar sin parar o

sea para aprender algo tienen que reconocer primero que no lo saben y ya esta.

3ºB

En esta clase hay 3 personas que juegan en 1ª de su categoría (INFANTIL) que no están por la labor de colaborar ni de transmitir y yo ya me he cansado además tengo muy poco que enseñarles. Ellos no saben explicarles nada a su compañeros pero yo creo que el resto les parece por el peso y la responsabilidad que les crea. Para la próxima sesión definitivamente les voy a sacar del grupo para que trabajen su nivel, con la misma tarea al ser los contrincantes. Les iguales se plantearé un conflicto pero voy a ponerles contra alumnos físicamente buenos que ponen mucho interés.

En esta clase yo aprecio agobio y necesito que la gente que esta agobiada se relaje. Creo que este agobio es debido a la presión que ejercen los que dominan el balón ya que les dan un ritmo al juego que no pueden seguir.

¡Ya veremos!

3º E

No muestran mucho interés por comprender errores y aciertos sin embargo hay voluntad para trabajar. Solo salen 3 grupos de 5 por lo que él que queda fuera esta obligado a averiguar si ha fallado el ataque y porque o si ha sido la defensa y por qué. Creo que han mejorado y se sienten a gusto en la clase.

3º D

Falta trabajo en equipo. No aprenden la defensa hasta que no se lo he dicho yo. Se olvidan de los objetivos. Los compañeros que están fuera no informan.

3º A

Hablan en la explicación. Ponen mucho interés en contestar...persiguen objetivos.

10/XII 3º F

Bastante bien. Empiezan a darse información para corregir errores pero lo hacen gritando durante el juego la mayoría.

3º C

Sesión 6ª todo el rato sin aros porque no me ha dado tiempo a colocarlos. Muy bien el trabajo del equipo en general. Estoy empezando a ver que los jugadores que controlan emplean muchas energías en conseguir que otros compañeros participen y disfruten ayudándoles.

Te escribo esto en casa después de una mañana agotadora que se ha compensado con los tres trabajos que he corregido de 3º A.

Te copio algunas cosas literalmente y comprenderás que bien me siento. "Las clases — han servido para poder razonar los movimientos en ataque y defensa y aplicarlos."

"Es interesante ver lo que hacen de forma cotidiano (jugadores de BC) con una cierta distancia pq tienes unos criterios para ganar" "He aprendido compañerismo" "He conocido mejor a mis compañeros y he conseguido comprender a los compañeros que no juegan bien."

¡Olé!

Ayer corregí dos o tres y no me pusieron este tipo de mensaje sino mas bien yo ya sabia...y me ha aburrido un poco o he perdido el tiempo. Solo dos o

tres trabajos pero me dejaron muy dolida eso es lo que tiene cuando pides a la gente que valore el trabajo. En fin...sigo corrigiendo.

¡Otra frase que levanta la moral y te garantizo que este método es bueno!

"Me ha parecido muy interesante hacer ejercicios cuya finalidad no sea únicamente meter canasta". Me lo temía. A la gente que tiene nociones básicas y juega al Baloncesto las clases le parecen monótonas y aburridas.

¡OOOhhh!

Les ha resultado pesado dedicar tanto tiempo a ayudar, apoyar, a los que no saben y no están motivados.

3º B y 3º E

No lo apunté en su momento y no me acuerdo de lo que sentí.

Se que ese día también una clase como en la otra hicieron la practica con mucho interés (la evaluación y las notas estarían el la próxima semana)

En 3º B volví a hacer nuevos grupos.

15/XII 3º C – G

6ª sesión

3º C

Bien en general. Estoy estresada con las evaluaciones y el examen de la escuela de idiomas.

¡Perdona por la escasez de sentimientos!

3º G 6ª sesión

Este grupo ha avanzado bastante y ponen bastante interés en la practica de los ejercicios. Los observadores han participado dando soluciones en porte o contestando porque yo preguntaba durante la realización del ejercicio.

Creo que empiezan a divertirse aunque antes — que demostraste.

16/XII 3º D

El tiempo de práctica se ha quedado muy corto y los alumnos lo han notado. El juego de 2 x 2 motiva, porque hay competitividad real, pero se nota que es necesario el trabajo anterior de — y hay gente que no lo ha aprovechado.

3º A

Su nivel de colaboración es mayor y su nivel de juego práctico es mejor que el del grupo anterior.

Además hemos tenido mas tiempo de práctica lo que permite aplicar mas de lo aprendido.

3º E

Se incorporan 8 persona que no vienen nunca y hemos estado mucho rato charlando sobre como ayudarles si se comprometen a venir y comentando los resultados de los trabajos que han sido bastante pobres.

— no dio lugar a la práctica pero como son pocos los que venían hasta ahora (18) pasaré directamente a la 7ª sesión porque han avanzado bastante.

9/I 3º D

7ª sesión

Los ejercicios los hacen con mucho interés prácticamente nadie da información desde fuera pero si observan y cuentan los 30".

Al hacer las preguntas contestan con mayor acierto e interés.

3º B

BC 7ª sesión

Este grupo sigue sin funcionar pierden mucho tiempo en preguntar muchas cosas y no prestan ninguna atención a los objetivos entre pitos y flautas no se llega prácticamente a iniciar la sesión.

3º E

en este grupo es en el que mas noto la mejoría en cuanto a conciencia de trabajo en equipo y de ayudas y cooperación con los alumnos nuevos aventajados. Creo que algunos alumnos que juegan bien se sienten muy satisfechos cuando prestan su ayuda técnica a otro y consiguen llegar a canasta sin perder el balón.

Es — grupo que juegan bien y le gusta organizarse rápido.

3º C 12/01

BC

El trabajo lo hacen bastante interesados, me siento bloqueada para hacer preguntas y no me consigo que los que miren — colabores e informen es este grupo solo están medio atentos y hay demasiado interés por descansar.

3º G

Este grupo había avanzado bastante con respecto al pasotismo y pasividad del principio.

Han estado atentos a la explicación poco activos en la práctica, la sensación que tengo es que este grupo no hace el trabajo mejor para no sudar y ensuciarse sobre todo los que teóricamente juegan mejor.

El juego de ataque se desarrolla con facilidad porque no se molestan mucho en presionar en la defensa.

Las preguntas que he tenido que hacer han sido poco operativas a nivel de razonar ejemplo: ¿Por qué o responden a lo que saben con seguridad?

Nadie quiere quitarse el papel de pasota y solo contestan y además correctamente cuando la pregunta se le dirige a alguien en concreto como si se sintieran amenazados.

Me esta costando mucho hacer preguntas me siento como si todo fuera

MAS DE LOS MISMO y ellos SE CANSAN

Martes 3º A

7ª sesión

Mucha cooperación grupo que funciona con bastante fluidez porque entienden y escuchan los objetivos contestan a las preguntas y aplican soluciones.

Miércoles 3º F

En este grupo hay una predisposición permanente de reírse de todo y de todos.

Mucho miedo al ridículo pocas ganas de colaborar.

para el descubrimiento guiado en Vez de preguntar mas.

Viernes: sesión 8

Casi no me da tiempo a hacer preguntas.

El primer grupo 3º D ha trabajado muy bien.

En 3º B sigue habiendo poca cooperación y espíritu de equipo.

Las preguntas han ido encaminada a conseguir que se — a la hora de jugar.

3º E

Se han vuelto a incorporar 10 personas que habían dejado de venir a clase.

Han realizado la sesión sin tener en cuenta los grupos y prácticamente todo el tiempo he estado intentando poner al día a esas personas incorporadas a los — y no han hecho práctica.

No ha sido un trabajo de búsqueda muy profundo pero era imposible en este momento.

3º E 19/01

8ª sesión BC

Este grupo esta funcionando algo mejor, hubo una salida de tono el ultimo día en el gimnasio con un — de mi parte: después de haber dado algún que otro aviso a la persona implicada y unos pocos mas que suelen intentar reventar las clases y ridiculizar todo lo que se propone. Puede que esto les haya asustado y hoy estaban bastante atentos y con ganas de contestar para empezar la práctica.

Me — plantear el “bloqueo” como una forma de ayuda que tenían que acabar deduciendo y luego intentando aplicar.

En la práctica nada mas empezar he tenido que atender a una alumna que se le ha hinchado la rodilla después de un choque con un compañero y — se — preguntás, pro tengo la sensación de que han trabajado bien.

3º E

BM 7ª sesión

Esta misma sesión de tiros a puerta fue muy motivante para 3º B pero en esta clase solo están motivados unos pocos y no consigo que las niñas se impliquen.

En cuanto a las preguntas de que debe hacer el portero y como debe de colocarse han contestado bien y han prestado atención.

He hecho esta sesión con valones muy blanditos diciéndoles que nadie podía negarse a parar una esponja pero a pesar de todo hay gente muy pasiva que además están a otra cosa. Al centrarse en el ataque y verse en inferioridad defendiendo prácticamente la mayoría de defensas no se movían.

3º G sesión 8 BC

He dividido esta clase en dos niveles para que trabajaran las tareas de esta sesión y me he metido yo en el grupo de los perores porque solo eran 15 personas en clase y así podían hacerse dos juegos paralelos de 4 x 4.

El grupo de mas nivel ha estado intentando aplicar los bloqueos de ataque y defensa. En el otro grupo se ha insistido mas en como ganar a base de equilibrar a cada defensa con su contrario y a dar velocidad en el contraataque.

Hay muchos alumnos que tienen muy mala forma física y se cansan enseguida

TUVE UNA ———

3ºF (21/01/04)

Se planteó situaciones en las que busco que respondan la utilidad del uso de los bloqueos y lleguen a la conclusión que los bloqueos tanto en defensa como en ataque no son mas que nociones surgidas de la necesidad.

Concepto que les atrae algo mas empieza a tener un sentido de novedad para la mayoría y cuesta trabajo ponerlo en practica. Se han divertido, y yo también.

3º D (23/01/04)

Mucho interés por aplicar los objetivos de la sesión este grupo ha mejorado muchísimo, intento responder pensando y acertando y se interesan mucho en los ataques...la defensa todavía no funciona. Falta preparación física.

Sensación que yo vivo es de que el contenido esta llegando a dejar huella en ellos y sobretodo el trabajo en equipo.

3º B

No buscan ayudar ni abren el juego hasta que he anulado la posibilidad de tirar desde debajo de la canasta. Quizá la dificultad de tirar desde esa zona supone tanto que no les compensa abrir el juego en este grupo sigue importando mucho la diversión individual y meter canasta aunque han mejorado.

3º E

Todas las preguntas van dirigidas a mis "nuevos incorporados alumnos" el nivel de participación es buena en principio es un grupo que se deja asesorar y que escuchan pero no contestan.

3º C (26/01/04)

Han entendido el objetivo abriendo el ataque hacia la zona más valorada, pero las personas que no van a tirar a canasta quedan completamente fuera de juego. Subir un nivel táctico supone dejar a gente que estaba empezando a entender el trabajo algo fuera de juego.

Con este ejercicio...se exige mucho esfuerzo. Táctica y quedan muy en evidencia las diferencias entre ellos.

3º G

Parece que han hecho huelga para no hablar.

Sé que ellos saben lo que pregunto pero en este grupo ser participativo es ser un "cursi". Por fin alguien ha dicho "abrir el ataque". Durante el juego sin embargo se fijan más en lo que ocurre y dan mejores respuestas. Ya me han preguntado si van a hacer algo más que Baloncesto. Están cansados de

preguntas, respuestas y juegos y mas juegos. Se cansan de todo incluso de mi y yo creo que un poco de ellos.

Sacar un centímetro de ayuda en este grupo cuesta un kilo de esfuerzo y a veces no compensa la deuda.

3º A

Mucha participación reparten muy bien el juego abriendo y comprenden la utilidad de ocupar los espacios. Hemos anulado la posibilidad de tiro debajo del aro para que la idea se resalte mas.

Satisfacción y sorpresa al ver que la gente se implica por entrar en juego y reparten los pases con mucho mas eficacia.

Hemos hecho pocas preguntas porque la tarea ha funcionado. Ha sido divertido y el juego dejaba muy claro la tarea de cada uno.

3º F

Estoy cansada de tener la sensación de perder el tiempo con este grupo. Eso me pasa siempre que explico el objetivo de la sesión y que intento hacer alguna pregunta sobre el juego.

En la practica no funcionan tan mal aunque sigue sin haber un interés por cooperar y formar equipo.

De todas formas el juego era motivante y resulta divertido.

Sesión 10 (02/02/04)

Tengo la sensación de que después de tanto ejercicios, reglas y objetivos saldrá la sesión mejor si tienen los alumnos tiempo para organizarse y escribirlo.

Dejando que rellenen ellos una hoja a modo de diario creo que se sentirían mas satisfechos de buscar soluciones y los problemas concretos que va a plantear un equipo completo.

3º G

Bcesto 10

Solo vienen 15 a clase. Al hacer preguntas compruebo que solo 4 jugadores se saben las reglas del juego.

1ª reflexión no podemos utilizar recursos que no conocemos. Hay que dar importancia al estudio del reglamento que no todo el mundo es capaz de aprender con los juegos.

Parece que ponen interés en planificar sobre el papel que es lo que van a hacer. En la práctica acaban jugando mucho los que dominan la técnica y casi no tocan el balón como siempre las de siempre. Como en este grupo no hay equipos estables la gente de menor nivel no ha avanzado casi nada y como ellos mismos dicen en sus observaciones la escasez de espíritu competitivo en algunas personan hace casi imposible el juego con los contrarios presionan.

3º A Sesión 10

Hoy me siento: muy satisfecha por el trabajo realizado. Muy motivada por el interés de los alumnos. Muy contenta por el espíritu de equipo. Muy orgullosa de mis alumnos. Todo ha salido como esperaba con respecto a los dos grupos que he estado observado ya veremos el próximo día con los otros dos.

No es que lo hayan hecho todo bien sino que han sabido comentar con acierto los errores.

3º F

Desquiciante con este grupo no puedo mas son un grupo de macarras de mucho cuidado con un aire de listillos que me supera.

Además son un manojo de nervios y no pueden pararse a pensar.

Con este derroche hormonal no se puede pedir a ningún alumno que se centre en ningún objetivo, me siento como el vigilante de un correccional. Lo curioso es que a los que dan mas lata es a los que tengo mas cariño y no puedo soportar a los que se arrinconan a hablar de lo suyo y no hacen ni caso de nada.

3º B

Son capaces de observar y criticar a los compañeros pero no se aplican las sugerencias. Son incapaces de bajar de nivel.

Con esta clase no he conseguido todavía conectar ni formar espíritu de equipo no hay manera de conseguir que los que juegan muy bien comportan el juego con sus compañeros y por supuesto ellos solos no suelen — tan fácilmente.

Si he conseguido que los demás se den cuenta y que les parezca mal .

3º E

Buen trabajo en equipo como observadores pero en la practica les cuesta no "chupar el balón " no tanto como en el grupo anterior y además en esta clase se dejan aconsejar por sus compañeros. Se escuchan. Con esta dinámica los que se han incorporado después de Navidades están fuera de juego y no da tiempo a hacerles entrar.

Esta clase me ha pillado ya muy cansada, no me encontraba bien y estaba además nerviosa y enfadada por culpa del grupo anterior. ¡Estresante!

3º C

Revisión y supervisión por parte de cada grupo de los acuerdos tomados para atacar y defender. Parece que lo hacen en las observaciones cuando están de observadores. Buen trabajo.

3º G

Supervisión de las decisiones con personas algún equipo reforzamos la defensa a jugadores muy hábiles.

En el momento que se acorrala al jugador los demás no ayudan. No buscan soluciones aunque el problema queda evidente para todos.

3º A

Muy bien. Vídeo.

3º F

Cambio no puedo mas no quieren colaborar. Hacemos cuatro equipos por niveles: 2 mejores juegos entre si/ 2 peores juegos entre si.

Sesión nº 11

Comentario general no por grupos, Como ya te he comentado personalmente resulta muy complicado hacer observaciones sobre un equipo en conjunto porque en todas las clases y en todas las clases y en todos los grupos hay una gran desigualdad y las "perdidas de balón" etc. se producen en algunas personas constantemente y es otros nunca. Creo que ha sido positivo la hoja de observación en cuanto a la ayuda por parte de los alumnos a entender todos los principios estratégicos y a fijarse viendo a otros grupos en situaciones concretas que se pueden resolver de otra manera.

En general parece que a todos los grupos les ha gustado ser observados y han disfrutado con el juego.

Se podrían añadir items relacionadas con aspectos técnico/tácticos vistos en clases. Hay equipos que han sido capaces de anular individualidades para buscar una mayor opción de tiro aunque para ello han buscado a jugadores que no aseguran la canasta.

Yo pensaba volcar los resultados de las observaciones como una forma de evaluación de equipo pero esta sesión no sirve realmente para esto porque la mayoría de los alumnos ante la complejidad de decidir una causa para todo el equipo han puesto "a veces." En balonmano con 2º ESO y con los 3 últimos 3º ESO he repartido las hojas de observación de equipo pero se han repartido entre ellos a los alumnos que tienen que observar; para finalmente valorar los resultados de los miembros de equipo en resultados por mayoría que tenían ellos mismos que decidir.

Diario de Antonio

Curso 4º D

1ª Sesión: 13 de enero de 2004. 8.10 de la mañana.

Los alumnos me estaban esperando en la puerta del gimnasio. Subimos a su aula y mande a un alumno a buscar el aparato de video y que lo trajera a clase. En primer lugar les informé del contexto de la unidad didáctica y de la investigación, y luego les informé del desarrollo de la primera sesión y sus objetivos. Estaban bastante callados y parecían receptivos. Les dije que podían tomar notas durante la emisión del video y que las podían comentar con su compañero de mesa. Nosotros tenemos un sistema de trabajo en el que los alumnos tiene un cuaderno de trabajo, por lo que les pedí que anotasen los resultados en le cuaderno. Los principales problemas que observé durante la sesión fueron:

- Les costaba diferenciar entre principios y acciones o técnicas. Por ejemplo: "lo primero que tiene que hacer el equipo cuando consigue el balón es botarlo". Esto surgió varias veces y no estoy seguro de que al final todos lo comprendieran. Cuando recoja los cuadernos podré confirmarlo.
- Se percibía una clara diferencia en la comprensión y utilidad de las tareas propuestas por parte de los alumnos y alumnas que realizan deporte extraescolar.
- A pesar de lo anterior, y gracias a las preguntas que realizaban me di cuenta de que muchos de estos alumnos con años de experiencia en deportes colectivos, nunca se habían planteado dichas cuestiones, mejor dicho nadie se las había planteado.

La motivación del grupo fue buena durante la sesión y creo que se consiguieron los objetivos. Era la primera vez que iniciaba una UD de esta manera me pareció muy interesante.

Curso 4º D

2ª Sesión: 14 de enero de 2004. 8.10 de la mañana.

Lo primero que hice fue recordarles los relativo a la sesión anterior y mediante preguntas repasar los principios de juego, para contextualizar los objetivos de la sesión. Comenzamos con el juego de los 10 pases en diferentes espacios y siguiendo el planteamiento prescrito hacíamos preguntas relativas a la utilización del espacio y a los roles sociomotrices. Las respuestas eran fluidas y había un alto grado de implicación de los alumnos. Tengo la sensación de que los que más responden son los alumnos con mayor experiencia deportiva. Creo que en las próximas clases debo cambiar de estrategia y preguntar directamente a los alumnos y alumnas con menor experiencia. No obstante centré la mayor parte de mi atención durante la realización del juego en dar feedback interrogativo a los alumnos y alumnas que más perdidos estaban.

La participación ha sido buena. Creo que los alumnos han disfrutado y han comprendido el concepto, especialmente los que menos experiencia previa tenían, pero una cosa es que lo hayan comprendido y otra es que lo hayan integrado. La reflexión final ha sido corta, debido a que la clase es solo de 50 minutos en total y a que hace un frío que pela (4º).(durante la clase también se quejaban del frío, especialmente en las manos)

Curso 4º D

3ª Sesión: 20 de enero de 2004. 8.10 de la mañana.

Hoy hace un día despejado y muy frío. Mientras intentaba explicar los objetivos de la sesión (dentro del gimnasio) algunos alumnos charlaban. El calentamiento lo han realizado con lanzamientos a canasta y con ejercicios de movilidad articular a nivel autónomo.

La primera actividad (1x1) ha funcionado bien, los alumnos participan con interés y entusiasmo, la gran mayoría parece haber comprendido los objetivos del ataque y de la defensa. Ningún alumno presenta problemas especiales a nivel de motricidad, el bote es ejecutado con fluidez con la mano dominante, aunque no hay muchos que utilicen la mano no dominante. Algunas alumnas desconocen el reglamento y hacen dobles y pasos, por lo les explico las reglas de manera particular. Realizo una parara para preguntar e incidir en la relación entre los principios y los gestos técnicos; noto que los Ana e Israel (dos alumnos que practican baloncesto y fútbol federado a alto nivel) no atienden mucho, pienso que les parece muy básicas las preguntas y que no despiertan su disonancia cognitiva, que se aburren con las preguntas, los demás si se muestran interesados. Hay algún comentario del frío que hace y dejo de hacer preguntas porque pienso que se van a helar y continuamos con la practica.

En el 2x1 también ha habido una buena participación, parece que está relativamente clara la lógica del juego. Hacemos una pausa para reflexionar sobre las posibilidades de acción, ahora Es Israel el que más participa, dando su opinión acerca de cuando pasar, botar o tirar; reflexionando sobre la información que da el defensor y como utilizarla.

La ultima actividad es el dos contra dos, nos da tiempo a desarrollarla 5 minutos y a hacer la reflexión final. Ana e Israel vuelven a participar. Sus reflexiones son interesantes, pero no se si la gran mayoría de la clase las entiende realmente. Creo que haría falta más tiempo de práctica y de reflexión para que se produjese una comprensión de las distintas posibilidades de ataque.

Curso 4º D

4ª Sesión: 21 de enero de 2004. 8.10 de la mañana.

Estamos a cero grados. Ha habido algunas quejas respecto a la temperatura y propuestas de realizar otras actividades dentro del gimnasio. Les he tenido que contar los plazos de tiempo que tenemos y que no podemos perder sesiones. Después de explicar los objetivos de la sesión hemos comenzado con el primer ejercicio andando a modo de calentamiento. Mientras juegan, les incido en los principios estratégicos y les demando que jueguen con el espacio y que intenten ser útiles en ataque cuando no tienen el balón. La actividad aumenta de intensidad y el grado de implicación de los alumnos parece grande. A veces se olvidan de que todos los componentes del grupo deben tocar el balón antes de marcar punto.

Hacemos una parada rápida (por el frío) para insistir en preguntas relativas a como ayudar a conseguir progresar. Pregunto más a los alumnos que parecen tener problemas durante el juego.

Comenzamos con la segunda situación pedagógica y el primer grupo parece no haber comprendido los límites espaciales del juego (me pregunto si será porque me he explicado mal o porque no ha estado atendiendo). Lo vuelvo a explicar y se ponen de nuevo en marcha. Intento motivar a los defensores para que se esfuercen al máximo y la actividad tenga el nivel de dificultad adecuado.

Laura (jugadora de baloncesto) comenta: "Jo, que rollo, a ver cuando jugamos partido". Yo pienso entonces que voy a hacer lo posible para que al final de la clase puedan jugar cinco minutos de partidillo.

Me coloco en el lugar de donde se sale en esta situación y allí estoy continuamente preguntando a los alumnos que están esperando para comenzar.

Observo que muy pocas veces hay desmarques por delante del portador del balón y en consecuencia no hay pases en profundidad. Hacemos una parada y planteo preguntas encaminadas a que descubran esta circunstancia. Algunos alumnos están distraídos y no parecen estar muy interesados en el tema, pero la mayoría si que muestran atención y participan.

Proseguimos con la actividad y se observa cierta mejoría.

Hay dos alumnas que ponen mucho entusiasmo e ilusión pero van a su bola: no consigo que dejen de hacer pasos y dobles, se muestran activas a la hora de mantener la posesión y de hacer progresar el balón, pero "a su manera".

Hacemos una breve reflexión final y partidillo.

Curso 4º D

5ª Sesión: 28 de enero de 2004. 8.10 de la mañana.

Esta mañana hace una temperatura "agradable", estamos a 6 o 7 grados y el cielo está muy azul. Se nota que va amaneciendo un poco antes y hay mucha luz. Hoy los alumnos se han retrasado un poco, no se porque será. Hoy hemos calentado practicando un poco de técnica de tiro (5 minutos) y después hemos comenzado con la primera situación de juego. Les ha costado un poco entender la dinámica del ejercicio, sobre todo conseguir que el nivel de actividad fuera aceptable, ya que después del ataque del primer trío esperaban mucho para salir los siguientes. He tenido que insistir en la información sobre el funcionamiento del ejercicio y parece que se ha solucionado el problema.

Observo el desarrollo de las acciones. Me llama la atención el poco nivel de actividad que tienen en general los atacantes sin balón. Hacemos una parada y dirijo las preguntas en este sentido, conceptualmente parece que lo tienen claro, al menos los que han hablado. Proseguimos después de cambiar de grupos, yo adopto una actitud más participativa e intento hacer pensar, en el transcurso de la acción, a los atacantes sin balón en como pueden ser útiles, preguntándoles: ¿dónde puedes ayudar? ¿cómo te puedes desmarcar?. Parece que este feedback interrogativo en el desarrollo de la acción les hace ser mas conscientes de la necesidad de "hacer algo útil".

No hago casi ninguna mención a las acciones e intenciones de la defensa. Creo que bastante trabajo tengo con conseguir que comprendan el juego sin balón en ataque (solo tres o cuatro lo tienen claro). Si que he intervenido alguna vez para demandar una actitud más activa en defensa a Aroa, que se estaba mostrando pasiva en las labores defensivas.

He terminado la clase contento, creo que ha habido mejoría general en la comprensión del juego y de los objetivos de la sesión, aunque me parece que es excesiva la cantidad de conceptos que se desarrollan en esta sesión, y que si dedico un poco más de tiempo a alguno no hay tiempo para los demás.

Curso 4º D

6ª Sesión: 3 de febrero de 2004. 8.10 de la mañana.

Tenemos anticiclón y se agradece. Parece que la disposición a trabajar de los alumnos mejora con la temperatura, lo cual es perfectamente comprensible. He planeado los objetivos de la sesión y hemos comenzado con la primera actividad. He tomado una posición de observador externo y apenas he intervenido en la primera fase. Me siento contento porque aprecio que hay una mejoría en el juego, es más fluido y se observa una mayor

intencionalidad en los atacantes sin balón, que se manifiesta con una mayor movilidad (repasando el diario me doy cuenta de que al principio de la sesión anterior mostraba preocupación por el poco nivel de actividad que tenían en general los atacantes sin balón). Hacemos las pertinentes rotaciones y participo un poco más haciendo feedback interrogativo acerca de las decisiones del portador del balón.

Durante el desarrollo de la segunda actividad surge un conflicto con Lidia. Algunos compañeros la recriminan que es demasiado "bruta" en defensa y ella se siente dolida, se enfada y deja de jugar. Me acerco e intento sin éxito convencerla de que se reincorpore, por lo que momentáneamente desisto. Sigo observando el desarrollo del juego, pero pienso en cómo he de afrontar el conflicto de Lidia, y decido que lo mejor es esperar al final de la clase y durante la reflexión plantearlo al grupo para aprovechar esta circunstancia para hablar de tolerancia y compañerismo.

La reflexión final es muy interesante, todos exponen sus razones y sus sentimientos durante el conflicto, pido a otros compañeros que estuvieron totalmente ausentes durante el mismo que den su opinión. El nivel de participación es muy bueno y el debate interesante, surgen otros temas distintos (p.ej. Ana aprovecha para decir que ella también se podría enfadar con Mario porque este es un "chupón"). Suena la sirena y aunque no tenemos tiempo para terminar esta reflexión creo que ha sido enriquecedora.

Curso 4º D

7ª Sesión: 4 de febrero de 2004. 8.10 de la mañana.

Las buenas temperaturas (9 grados) nos permiten otras costumbres. En todas las sesiones anteriores, fundamentalmente debido al frío, pasaba lista y explicaba los objetivos de la sesión dentro del gimnasio. Hoy hemos salido fuera inmediatamente y los alumnos han comenzado con tiros a canasta a

las ocho y doce minutos, mientras que yo pasaba lista y llegaban los más rezagados. Rápidamente he expuesto los objetivos de la sesión y hemos comenzado a trabajar.

Hoy han faltado muchos alumnos, de hecho en un grupo están solamente dos. Les he tenido un rato jugando uno contra uno, y después les he integrado en otro grupo. La primera reflexión que hemos hecho ha sido acerca de la importancia del juego del atacante sin balón y de las opciones de que dispone para ser útil. El grupo cada vez está más participativo se presta más atención a estas fases de la clase, aunque siempre tengo que llamar la atención a alguien que se entretiene hablando.

Seguimos con la actividad y me dedico a dar mas feedback individual y por pequeños grupos. El compromiso motor de los alumnos es alto y realmente participan con entusiasmo, aunque no todos los alumnos integran de igual manera los conceptos (p.ej. Carolina estaba sola, a tres metros de la canasta y ha tirado directamente en vez de hacer una entrada).

He visto a una defensora ante atacante **sin** balón que solo miraba al atacante **con** balón (y lógicamente su atacante se ha quedado solo delante de la canasta y ha encestado) y he considerado adecuado "cambiar de tercio" y focalizar el trabajo de 2x2 en los aspectos defensivos. Nos hemos reunido y les he realizado preguntas acerca de las posiciones que deben adoptar los distintos defensores y que opciones tiene el ataque si existen desequilibrios defensivos: ¿qué puede hacer el PB si el def. está muy lejos? ¿y si está muy cerca? ¿qué es mejor defender cerca o lejos? ¿que debe mirar el defensor ante ANP, el balón o su atacante? ¿cuándo es peligroso el ANP? Hemos continuado después con situaciones de dos contra dos y posteriormente de tres contra tres, pero ya centrados en las acciones defensivas.

Creo que la reflexión sobre las posiciones y posibles acciones de la defensa también ayuda a identificar mejor las opciones del ataque. Hoy se me ha ido el tiempo y no hemos tenido tiempo para la reflexión final.

Curso 4º D

8ª Sesión: 10 de febrero de 2004. 8.10 de la mañana.

Hoy esperábamos a Mario, pero al final no ha venido. Hace frío de nuevo y además hoy he dormido mal y me siento cansado.

Hemos empezado directamente con las situaciones de dos contra dos, y enseguida hemos hecho una parada. Les he recordado los principios de ataque y les he pedido que se esfuercen especialmente cuando son atacantes no portadores del balón. Tenemos tres lesionados a los que he señalado que focalicen también su atención en las acciones del ANP. No he intervenido mucho, creo que porque tengo los biorritmos bajos, y me he dedicado a observar. Creo que el nivel de actividad es bueno y que ha habido una evolución en la comprensión del juego desde las primeras sesiones, sobre todo en los alumnos que partían con un nivel más bajo.

Les he planteado la segunda situación pedagógica de la sesión (4x4) y les he preguntado sobre las acciones que deben realizar los ANP para desmarcarse, las respuestas han sido coherentes y la verdad es que hoy los alumnos parecen muy metidos en clase y con ganas de participar.

Durante el desarrollo de la segunda situación pedagógica he seguido manteniendo una actitud distante. Pienso en que a veces participo demasiado, y que tal vez debería dejarles jugar más libremente.

Les dejo jugar hasta el final de clase y les recuerdo que mañana sean especialmente puntuales ya que vienen a grabar la clase.

Curso 4º D

9ª Sesión: 11 de febrero de 2004. 8.10 de la mañana.

Hoy si que ha venido Mario. Hemos comenzado la clase con tiros a canasta mientras que llegaban los más rezagados. Les he reunido para explicarles los objetivos de la sesión y el primer ejercicio, pero estaban un poco tensos e inquietos con la grabación de la cámara.

Una vez lanzada la actividad he tenido que realizar ajustes porque algunos alumnos no acababan de entender la dinámica del ejercicio. Pasados dos o tres minutos hemos parado para intentar reflexionar sobre el problema táctico que supone para el equipo en ata que y para el equipo en defensa intentar capturar el rebote. Hemos continuado con la actividad y me he dedicado a observar las acciones individuales y procurar promover la reflexión a nivel individual de que, como y cuando intervenir, sobre todo en el rebote defensivo. Les costaba entender la idea de cerrar el rebote. Creo que al final seguía sin estar clara, aunque a veces los aprendizajes necesitan un poco de tiempo.

Hemos pasado a la segunda actividad (defensa en zonas), y lo primero que he detectado es en algunos alumnos cierta pasividad defensiva. He detenido la actividad del grupo correspondiente y les he preguntado acerca de los principios defensivos y que acciones podíamos realizar para ayudar a alcanzar estos objetivos.

En el grupo de Lidia e Israel, ha habido un pequeño conflicto sobre la participación-pasividad de Lidia en ataque. Israel decía que Lidia no se movía, que no se desmarcaba. Lidia decía que no le pasaban el balón. He dudado entre participar o no. Al final me he decido a participar, y he mediado, intentando animar a Lidia a moverse más y a Israel a pasarla más el balón.

Los grupos en ataque no acababan de explotar las posibilidades que la normas les ofrecían. Hemos hecho reflexiones colectivas sobre el tema. En realidad los jugadores atacantes sin balón se movían poco, y no cambiaban de espacios. Después, cuando han continuado con el juego he intentado hacerles pensar en por que espacios moverse para crear problemas a la defensa.

La reflexión final no ha funcionado bien, he preguntado a Noelia y no quería contestar, creo que le daba vergüenza por la grabación de la clase. He preguntado a Israel, que si ha contestado, pero no parecían muy motivados hoy a participar al final, puede que sea por el frío o por la cámara.

Curso 4º D

10ª Sesión: 17 de febrero de 2004. 8.10 de la mañana.

Hoy me siento muy cansado, Julia ha tenido esta noche una migraña y he dormido mal. Hace frío. Empezamos con pocos alumnos, no se por que faltan bastantes y hay un grupo que solo tiene a dos. Decido redistribuirlos y salen tres grupos de cinco. Les planteo la primera situación (3x2) y pregunto una vez más por las intenciones del ataque y de la defensa.

Comienzan a trabajar y yo observo. El principal problema que aparece es la escasa organización de la defensa, posiblemente debida a no tener una idea clara sobre a que van a dar prioridad, si a recuperar el balón o a evitar que se acerquen. Hacemos una pausa y reflexionamos al respecto. El debate es activo y todos participan dando su opinión, poco a poco estamos estableciendo un lenguaje común, y prácticamente todos distinguen entre los diferentes roles sociomotrices. No obstante se nota que cuando profundizamos un poco, solo encuentran las respuestas adecuadas aquellos alumnos que tienen una mayor experiencia deportiva a nivel extraescolar (Mario, Israel, Ana).

Prosiguen con la actividad y noto una clara mejoría en el comportamiento defensivo (genera satisfacción profesional). El problema pasa ahora al ataque, ante una defensa un poco más organizada no encuentran espacios para penetrar. Sigue costando mucho encontrar espacios de intervención eficaz para los atacantes sin balón. Nueva parada y nueva reflexión, esta vez sobre que pueden hacer los atacantes sin balón, sobre la distribución espacial, y sobre las posibles cascadas de decisiones en función de las acciones de la defensa. La reflexión sigue los mismos parámetros del párrafo anterior: participación, pero solo los más preparados encuentran las soluciones (supongo que con más tiempo todos serían capaces de conceptualizar el problema). No obstante durante el posterior desarrollo de la actividad, me dedico a hacer feedback interrogativo del tipo ¿dónde eres útil? ¿cómo puedes ayudar?. Algunos alumnos casi no se mueven sin balón (Patricia por ejemplo) y me pregunto si es por ignorancia (creo que si) o por falta de motivación.

Como solo tenemos tres equipos de cinco la actividad final la realizamos jugando cinco contra cinco y el grupo que sobra sigue con el 3x2. Yo me quedo más tiempo observando el 3x2 y haciendo las paradas pertinentes cuando la situación así lo demanda. Al final me fijo un poco en el 5x5 y veo que los chicos han monopolizado el juego, aprovechando que es prácticamente la hora de acabar, detengo la actividad y hacemos la reflexión final sobre la participación y la competición. Raúl y Mario estaban en equipos distintos y querían ganar a toda costa (estaban picados). Hablamos de la finalidad de los deportes, las chicas opinan que algunos chicos se lo toman muy en serio, Patricia dice que son muy brutos. Los chicos dicen que es que algunas chicas no se mueven..... en fin nos suena la sirena y les recuerdo que mañana viene Mario de nuevo.

Curso 4º D

11ª Sesión: 18 de febrero de 2004. 8.10 de la mañana.

Hoy también ha venido Mario a grabar. Hace el mismo frío que de costumbre. He dado un balón a cada grupo para que calienten y se organicen, aunque parecen más interesados en tirar a canasta que en las dos tareas que les he asignado, no obstante no intervengo, ya que estoy más preocupado pensando en como organizar los grupos. deberíamos tener cuatro grupos de cinco, pero solo hay catorce alumnos operativos. Al final me decido por mantener los cuatro equipos aunque estén cuatro y tres por equipo.

Les reúno y les explico los objetivos de la actividad. Hago especial hincapié en el respeto a las decisiones de los árbitros y la necesidad de un mayor esfuerzo en los equipos en los que hay tres jugadores y en que es conveniente que los chicos no acaparen el juego (habíamos hablado sobre esto en días anteriores).

Cuando comienza la primera ronda de partidos me voy a hablar con los lesionados y les muestro y explico el funcionamiento de la planilla de observación. La verdad es que no parecen muy interesados. La actividad transcurre según lo previsto no hay incidentes especiales y la participación de todos es buena.

Hacemos la primera parada y les pregunto por el respeto al arbitro y al reglamento. Ha habido algún incidente con el campo atrás, señalo que jugamos sin campo atrás debido a que el campo es corto. Los árbitros se muestran satisfechos con el nivel de acatamiento establecido, solo se destaca un pequeño incidente con Raúl.

Durante la segunda tanda de partidos me dedico a animar a participar más a Patricia y a Lidia, que parece que les cuesta un poco más encontrar la manera de intervenir en el juego, tanto en ataque como en defensa. En el otro campo parece que hay algún incidente entre Israel y Lidia (otra Lidia). Al

principio no intervengo esperando que ellos resuelvan sus diferencias, pero al final me acerco y les animo a llegar a un acuerdo de cooperación.

En la segunda parada pido que cada grupo se junte durante dos minutos y reflexionen sobre que aspectos de su juego puede mejorar. Yo me voy con el grupo de Israel y Lidia y medio en el conflicto aún abierto. Pido a Israel que piense en que puede hacer para que Lidia participe más y a Lidia que no se enfade y que haga un esfuerzo por ayudar a su equipo en la medida de sus posibilidades.

En la tercera ronda de partidos el juego fluye bastante bien en todos los equipos y el nivel de participación es bueno. La implicación de las chicas es alta (Fátima, Sandra, Ana, Laura,.....) aunque a veces hay fases de juego monopolizadas por los chicos, en especial en el equipo de Raúl y Mario.

En la reflexión final planteo el tema de la distinta competitividad que manifiestan chicos y chicas. Mario saca la celebre frase: "las chicas no se mueven". Patricia la no menos celebre: "es que son unos brutos". El debate es vivo y muy participado, el pitido de la sirena lamentablemente lo interrumpe.

Diario de ARMANDO

Curso: 3ºD

Fecha: 17-11-2003

Sesión: Balonmano 1

La primera sesión de vídeo ha sido más "estresante" de lo que parecía, aunque analizando posteriormente mi actuación creo que me he centrado demasiado en querer explicar el por qué de cada jugada, y no he dejado continuidad suficiente para que los alumnos vieran el partido. El vídeo duraba poco tiempo, pero no lo hemos llegado a ver entero. Le he dado más importancia al hecho de que se fijaran en el juego, no "en los goles" (como normalmente suelen hacer); espero que tenga sus frutos a largo plazo.

Lo que sí he visto ha sido a los alumnos bastante interesados (por supuesto sin contar a los dos o tres que van a lo suyo): pero no me queda claro si es por interés hacia el juego o porque desconocen el balonmano y les costaba comprender el funcionamiento básico del juego. También es cierto que a pesar de decirles que les iba a facilitar información (fotocopias, bibliografía, internet, etc.) han estado tomando nota de las explicaciones (aunque creo que es porque les he dicho que para resolver las cuestiones tendrían que estar atentos, así que no me queda claro si es por el interés de responder "y punto", o porque querían empaparse del juego.

Como conclusión, creo que debería dejar un poco más que los alumnos vean el juego, y no parar tanto para analizar las jugadas (eso sí, insistiendo siempre en que se fijen en aspectos básicos, sin centrarse en jugadas complicadas). Para ello comentar que también he utilizado la pizarra, y el vídeo no tenía pausa, así que he perdido bastante tiempo en explicar la situación de los jugadores porque tenía que retroceder la imagen para que pudieran fijarse en dicha colocación (problema que he solucionado en la siguiente clase cambiando de vídeo, aunque la calidad de la pausa del segundo tampoco era demasiado buena).

Curso:4ºB

Fecha: 17-11-2003

Sesión: Balonmano 1

Los problemas que me he encontrado han sido similares a la clase anterior de 3ºD: quizá haya parado demasiado el vídeo, queriendo que les quedaran claras las jugadas, instándoles a que se fijaran en el juego más que en las acciones espectaculares. Tampoco en esta ocasión he llegado a finalizar el vídeo.

Por suerte este grupo (que es el de mi tutoría) ha tenido mejor comportamiento: es más reducido, y eso se nota. También se nota el cambio de nivel de 3º a 4º: ahora se notaba que los chicos tenían más conocimientos previos del deporte (sobre todo en cuanto a organización en el campo y algunas reglas básicas), aunque no sé si por haberlo practicado o por haber visto partidos por televisión, además de no tener esa prisa por salir disparados en cuanto tocaba el timbre de cambio de clase.

La sensación que me ha dado del interés de este grupo era real: no creo que se hayan comportado bien por el mero hecho de hacer un trabajo, sino porque, por suerte, es un grupo que en general atienden a las explicaciones y trabajan bastante bien.

Por suerte, en esta clase he tenido un vídeo con pausa, aunque no era de muy buena calidad. También se echa en falta un vídeo con rueda para avanzar y retroceder la imagen a cámara lenta, permitiéndome elegir la velocidad (el vídeo del aula del Ciclo parecía que no estaba en óptimas condiciones y podía "merendarse" la cinta, así que he ido a lo seguro).

La conclusión es la misma que en la clase anterior: creo que debo dejar que los chicos vean el juego sin tantas interrupciones y pausas, aunque espero que el haber explicado las jugadas les ayude a observar correctamente el juego de aquí en adelante.

Curso: 3ºC

Fecha:

18-11-2003

Sesión: Balonmano 1

Esta primera sesión de vídeo ha sido similar a las dos anteriores: he notado que me faltaba el tiempo para explicar todo lo que quería hacerle llegar a los alumnos, aparte el hecho de que ha sido difícil, por las características del grupo, conseguir que permanecieran atentos tanto al vídeo como a las explicaciones.

Me vuelvo a quedar con la misma sensación de que, a pesar de haber dejado más tiempo el vídeo para que vieran el juego, he interrumpido el mismo demasiado, pretendiendo de esta forma que les quedaran claros el mayor número posible de conceptos.

Hay un pequeño problema con este grupo, y es que por diferentes motivos hasta dentro de 9 días no vuelvo a tener clase con ellos (la 2ª sesión de balonmano), por lo que quizá lo visto y aprendido en esta primera lo hayan olvidado (espero que no). Ya veremos cómo "vuelven".

Curso: 3ºD

Fecha:

19-11-2003

Sesión: Balonmano 2

A diferencia de la primera sesión de vídeo, me he sentido mucho más cómodo en esta clase en el patio; seguramente será que no estoy acostumbrado a trabajar con el vídeo con los chavales, y sí en el patio, así que me he sentido mucho más seguro en la clase.

En general la respuesta de los chicos ha sido bastante positiva: han trabajado bastante bien todos ellos, aunque me hubiera gustado que hubiesen asimilado mejor las reflexiones y explicaciones, sobre todo las que hemos hecho a mitad de la clase y que se podían haber visto más reflejadas en la segunda mitad de la sesión. De todos modos espero que poco a poco vayan asimilando estos principios básicos (hay que tener en cuenta que seguramente muchos de ellos ni siquiera se han detenido a ver un partido

por televisión, y mucho menos analizarlo) para ir construyendo el aprendizaje en base a ellos.

Y otro aspecto que también he notado, que los chicos atienden bastante bien a todas estas reflexiones que se van haciendo: el hecho de estructurar el razonamiento en pasos muy pequeños hace que ellos mismos alcancen la respuesta correcta, y en caso de que no sean capaces también lo consiguen "dando un pequeño rodeo" (es decir, reflexionándolo de otra forma gracias a una pequeña ayuda). Pero han sido ellos en todo momento los que han llegado a las conclusiones deseadas (con mayor o menor grado de guía).

En el desarrollo de la sesión no he dividido el campo en el segundo ejercicio como ponía en la ejemplificación de la misma, pero he subsanado este ligero cambio planteando a cada grupo en un momento determinado "¿de qué forma podemos conseguir más espacios para facilitar la labor de mantener la posesión del balón?". De esta forma los chicos han sido conscientes de la importancia de aprovechar todo el espacio (después del comentario han mejorado en ese sentido).

De cara a la próxima sesión creo que los chicos estarán bastante receptivos a este tipo de clase, aunque por supuesto hoy no ha faltado el comentario de uno de ellos que ya me ha preguntado "¿cuándo vamos a hacer partidos?". Lo queramos o no, la competición sigue siendo un factor motivacional importantísimo.

Curso:4ºB

Fecha: 21-11-2003

Sesión: Balonmano 2

Esta segunda sesión ha sido bastante tranquila. Los chicos, a pesar de ser viernes a penúltima hora, han estado bastante activos, tanto durante la actividad como durante la reflexión. Se nota diferencia, sobre todo a la hora de razonar y hallar la respuesta correcta a las preguntas, entre los niveles de

3º y 4º de ESO, que son los que estoy trabajando: ha habido (y la hay, en general en este grupo) una participación variada de todos los chicos.

El único problema es que es un grupo reducido y no hemos podido plantear la diferencia entre jugar en campos un poco más grandes y otros un poco más pequeños.

Otro aspecto que me ha llamado la atención durante esta sesión en los dos grupos que llevo hasta el momento: las chicas se involucran bastante en las tareas. Creo que el hecho de que no pueden haber desplazamientos con balón equipara bastante las desigualdades físicas por sexos, contribuyendo a la coeducación, integrando a chicos y chicas en la misma tarea sin discriminación y sin diferencias insalvables.

De momento no estoy trabajando con petos: no sé si hay en el instituto. Lo soluciono dándoles una cuerda a cada uno, y se la colocan a modo de cencerro (sí, sí, cencerro, colgadas del cuello) para diferenciar al menos externamente los equipos, porque ellos no tienen problema en este sentido.

Personalmente he estado bastante cómodo, porque gracias al grupo han salido muy bien tanto las actividades como las reflexiones, y creo que esta sesión les ha sido bastante útil.

Curso:3ºC

Fecha: 27-11-2003

Sesión: Balonmano 2

Se nota que voy haciéndome al funcionamiento de este método de enseñanza: cada vez voy controlando mejor el tiempo de duración de los ejercicios, el momento adecuado para introducir información y todo ello consiguiendo que los chicos tengan bastante tiempo continuo de práctica. Además, también he conseguido que tras pequeñas rectificaciones los chicos tengan tiempo para ponerlas en práctica (sin que se queden en algo únicamente teórico). A pesar de haber sido una clase a primera hora de la

mañana de un día bastante frío los alumnos han trabajado bastante bien, y han superado la pereza inicial.

También se nota que precisamente son ellos los que se han visto "sorprendidos" por esta forma de dar las clases, por reflexionar sobre lo que están haciendo (algo que creo que ya comentaba al hacer esta segunda sesión con otros grupos). Aun así, creo que con este grupo voy a obtener buenos resultados aplicando este método de enseñanza (el tiempo lo dirá).

Por otro lado, voy notando que los alumnos responden durante el desarrollo de la clase como los otros grupos: al comienzo realizan la práctica "por hacerla", y cuando se reflexiona acerca de la misma utilizan la información correctamente, de modo que esas "cuñas" son muy útiles para conseguir que se implique también cognitivamente en la tarea.

Personalmente me voy sintiendo cada vez más cómodo al utilizar este método de enseñanza, aunque en esta sesión es algo normal, ya que es la tercera que hago: he tenido tiempo de modificar pequeños fallos en las sesiones anteriores para hacerla más provechosa. Esto también se traduce en que con la práctica consigo controlar la situación para conseguir en todo momento lo que me había propuesto desde el principio de la sesión: el hecho de tener varios grupos me está sirviendo (aparte de para llevar más trabajo) para ir perfeccionando la puesta en práctica de cada sesión, puliendo detalles y posibles errores que haya podido cometer con los primeros grupos.

También me ha resultado sencillo adaptar la sesión y adaptarme yo mismo a las características del grupo, pues como ya he comentado al principio los alumnos han respondido muy bien, incluso con la dificultad que podría suponer una clase a primera hora en el patio en una mañana bastante fría.

Por lo tanto, y como conclusión para esta sesión, las primeras impresiones con este grupo son buenas. De hecho es un grupo con el que se trabaja en general bastante a gusto, y del que espero conseguir buenos resultados aplicando este método, porque los chicos son bastante receptivos y los que podrían ser conflictivos son fácilmente controlables y participan también bastante en la actividad.

Curso: 3ºD

Fecha: 24-11-2003

Sesión: Balonmano 3

La clase de hoy no ha salido todo lo bien que me hubiera gustado. Los chicos estaban bastante "ausentes" en cuanto a su implicación en la sesión. De hecho he tenido que mandar a un par de ellos a que se sentaran. También se notaba que había un grupo que no hacía caso a las explicaciones, y que a la hora de empezar la tarea preguntaban qué tenían que hacer (porque anteriormente no habían prestado atención). A pesar de esta primera mala impresión del desarrollo de un grupo de alumnos de la clase, el otro grupo de juego creo que ha aprovechado mucho mejor las actividades, y precisamente es el grupo que estaba más pendiente y más activo durante las explicaciones. Es muy diferente explicar y plantear todas las preguntas que se quieren plantear cuando hay 3 ó 4 alumnos que "van a lo suyo", y que después hacen las actividades por hacerlas, y aquí es donde creo que desaprovechan una de las principales ventajas del método comprensivo, y es aprender a resolver problemas reflexionando sobre ellos: cuando no están centrados en la tarea es difícil conseguir que ellos mismos extraigan conclusiones útiles a lo que han trabajado.

Debido a estas dificultades en una parte de la clase he decidido plantear las preguntas y las reflexiones entre los ejercicios a cada grupo por separado. Lo he hecho porque pensaba que corría el riesgo de perder demasiado tiempo juntando a todos y consiguiendo que atendieran y, lo que es lo más importante, que sacaran provecho a las preguntas y respuestas. El grupo con "buen-trabajo-en-el-día-de-hoy" ha seguido razonamientos bastante

rápidos, hallando las soluciones a las cuestiones y aplicándolas sin mayor problema. Al otro grupo, tras hacer sentar a los individuos conflictivos y que estaban distrayendo al resto, creo que he podido controlarlos mejor durante las explicaciones (al haber menos componentes), y al final, a pesar de haber perdido un tiempo precioso buscando el orden en la clase, hemos podido pasar a realizar el segundo ejercicio, aunque lo hemos desarrollado durante muy poco tiempo.

Por otro lado, y aparte de esta pérdida de tiempo intentando captar su atención, creo que me ha costado bastante ajustar las preguntas a lo que necesita cada grupo y a los errores que podían cometer en un momento determinado. Cuando leo el razonamiento en el papel me resulta muy lógico, coherente, y creo que los chicos "no van a tener otra salida", pero constantemente me voy dando cuenta que esas preguntas que tenía pensadas en principio puede ser que no sean adecuadas, porque el principal problema pueda ser el del día anterior, de alguna cuestión que parece que nos les quedó demasiado clara (según la actuación que han tenido hoy). Me refiero a que en algunos momentos de la sesión la dificultad no estaba en si elegían un pase a un compañero adelantado para progresar en el campo o a un compañero atrasado aunque no progresaran pero mantenían la posesión del balón; detectaba que el problema estaba en que, por ejemplo, el jugador con balón no levantaba la vista para comprobar la situación de todos sus compañeros y adversarios y así elegir la opción más adecuada; también detectaba que los jugadores sin balón facilitaban la acción de la defensa con desmarques lentos, acercándose casi siempre al jugador con balón, sin realizar acciones veloces y sin aprovechar huecos que podrían haber en zonas del campo alejadas del jugador con balón. Y lo curioso es que cuando se detenía el juego y se les planteaba el problema los chicos lo reconocían: "ya lo habíamos trabajado en la sesión anterior". Como conclusión de toda esta reflexión creo que los chicos tienen que estar, deben estar, muy involucrados cognitivamente en la tarea, porque es precisamente de esta forma de la que se puede sacar mayor provecho (creo yo) a este método de

enseñanza; si realizan las acciones "porque sí", sin plantearse qué hacen, por qué lo hacen y cómo deben hacerlo, se les pueden plantear múltiples problemas en un solo ejercicio y no llegar a resolverlos. En esta sesión había una diferencia muy clara, en relación a esto último, en cuanto a la implicación cognitiva del "grupo-trabajador" respecto al "grupo-descentrado", y es que el aprovechamiento de las actividades ha sido mucho mayor en el primero (o por lo menos me lo ha parecido a mí). Posible solución: podría ser que al poco tiempo de empezar detuviera el juego y exigiera concentración y participación consciente en el juego, evitando esa realización de acciones "porque sí", ya que creo que a los chicos les cuesta centrarse en esa situación por ellos mismos (necesitan que se les recuerde "que tienen que usar el coco").

En cuanto a la forma de plantear las actividades creo que desde el principio quiero que a los chicos les queden claras las normas para un determinado ejercicio, y partiendo de ahí cometo el error de darles demasiada información antes de comenzar la tarea. Me gustaría que desde el principio captasen cómo es el ejercicio, qué se puede y qué no se puede hacer, la distribución de los jugadores, como hay que ir rotando para que también intervengan los compañeros que se quedan momentáneamente fuera, etc., pero creo que les quedan dudas, que no son capaces de asimilar toda la información que les doy a la primera; quizá este problema venga causado también por esa escasa implicación cognitiva de algunos de ellos, que a la hora de comenzar la tarea no sabían ni cuál era la forma de conseguir punto. Esto se podría solucionar dando pautas mínimas de funcionamiento, y una vez han comenzado a practicar introducir cuñas con información, de modo que los chicos vayan modificando la actividad sobre una base muy simple. Aunque quizá este problema no me aparezca la próxima sesión: habrá que estar pendiente y saber reaccionar adecuadamente en función de las características del grupo en un momento determinado para elegir la forma más adecuada (o por lo menos intentarlo).

Personalmente me he sentido poco útil en los primeros momentos de la sesión, en los que los chicos estaban menos centrados, pero me he dado cuenta de que a pesar de ello, con esa predisposición inicial tan pasiva y habiendo conseguido al final de la sesión que algunos de ellos consiguieran reflexionar en la práctica, mi labor ha conseguido algún fruto, aunque reconozco que ha sido escaso: podría haber sido más infructuoso (aunque también podía haber sido mejor, y es que por mi forma de ser me hace ver el vaso medio lleno: podría haber sido mejor).

A la hora de hacer las preguntas intento plantearlas para que en la medida de lo posible sean ellos mismos los que me digan las respuestas correctas; eso sí, a veces procuro orientar la pregunta hacia una solución muy clara si veo que tienen problemas para conseguirlo. Hasta ahora en muy pocas ocasiones he tenido que dar una información de forma directa porque haya visto que ellos no son capaces de alcanzar la solución (incluida la ayuda). En este sentido creo que la utilización de preguntas es bastante positiva, ya que también consigue que los chicos, al ir respondiendo correctamente las mismas lo aprecien como si hubieran conseguido el éxito (algo parecido a cuando consiguen un punto), y se vean útiles dentro de la sesión.

En cuanto al nivel de atención del alumnado a lo largo de la sesión ha ido variando: al comienzo (creo que debido a que era última hora) estaban prácticamente ajenos a la clase; parece ser que con el transcurso de la sesión se han ido centrando (sin llegar como ya he estado comentando a niveles de atención destacables), para después, justo al sonar el timbre, prácticamente coger las mochilas y comenzar a marcharse, y yo frenándoles, como a "caballos desbocados". Esto es una prueba más de que hoy los chicos tenían el cuerpo en clase y la mente fuera.

Y ya está bien para una sola sesión, ¿no?

La sesión de hoy ha sido la que Mario ha estado grabando en vídeo. Antes de que los chicos me comenzaran a preguntar "qué demonios hacía esa cámara grabándoles" les he preparado diciéndoles que la sesión de hoy iba a ser grabada, así que por lo menos no han tenido ese shock al comienzo de la tarea. El hecho de habérselo dicho puede haber hecho que modificaran su conducta (el viejo dilema de la persona observada que no actúa con naturalidad, que modifica de alguna forma su conducta). También creo que puede preverse una pequeña modificación de esa conducta, ya que los chicos no están ni mucho menos acostumbrados a ser filmados en vídeo.

En cuanto al desarrollo de la clase he vuelto a notar, como aspectos a destacar, 2 cosas:

1. Este grupo, que es de 4º, trabaja mucho mejor a la hora de encontrar las respuestas a los problemas que se plantean en la práctica que el grupo de 3º. Supongo que ese año (o más) que hay de diferencia entre los alumnos de ambos grupos se deja notar al ser capaces de resolver más fácil y rápidamente los problemas surgidos durante la práctica.
2. El grupo en general es mejor disciplinalmente, y el clima durante la sesión es mucho más relajado, participativo (tanto ellos como yo mismo), y se facilitan mucho las tareas (los propios ejercicios y las reflexiones).

A la hora de llevar a cabo los ejercicios de la sesión ha sido fácil conseguir un buen ambiente de trabajo, ya que es un grupo que está involucrado en las tareas, desde el principio al final de la clase. He procurado que, al ser un grupo reducido (14) en el que era difícil conseguir grupos que cuadraran convenientemente, los que sobraban estuvieran observando y buscando soluciones a los problemas que encontraban sus compañeros en la práctica. El hecho de adelantarles la información me ha dificultado que al terminar el primer ejercicio y plantear de forma común estos problemas, se me anticiparan en sus respuestas; he intentado "frenarles" en la medida de lo

posible para conseguir que los alumnos que todavía no habían realizado el razonamiento lo siguieran, pero en más de una ocasión incluso me respondían la solución sin haber comenzado siquiera a plantear la pregunta.

En esta sesión he hecho algo que creo que ha sido muy positivo, y que en las pocas sesiones que llevo hasta ahora no había probado, y es que en una jugada cualquiera en la que no se consigue el punto o se comete un fallo les pido que mantengan las posiciones que tenían en el campo ("congeló la imagen" como dicen ellos) y les hago que analicen la situación de los jugadores (con y sin balón), las acciones de los mismos y las decisiones tomadas, viendo si son acertadas o no e intentando que razonen el por qué, buscando en su caso una solución más adecuada. Al tener tiempo para analizar si lo que acababan de hacer (muy reciente en el tiempo) es correcto o no, creo que también consiguen asimilar aún mejor todos los principios que estoy buscando y que al tratarlos y debatirlos verbalmente es posible que queden un poco abstractos: al aplicarlos y explicarlos en una jugada concreta los reconocen bastante mejor (o por lo menos esa es la sensación que me ha dado).

También he notado que hay una serie de alumnos que tienen bastante desarrollada su inteligencia de juego o inteligencia motriz, y que les resulta mucho más fácil encontrar soluciones a los problemas que se plantean; de hecho, cuando se plantean encuentran la solución como si fuera algo lógico que "está muy claro" (a diferencia, como he comentado anteriormente, del curso de 3º, que se nota que les cuesta más o que no les resulta tan sencillo encontrar dichas soluciones). De esta forma podría concluir este punto que, por lo menos en las sesiones de hoy, este método parece más viable en 4º de la ESO que en 3º, ya que el nivel de madurez de los alumnos así lo sugiere. Aunque también puede ser que lo que a mí me parece que es viable es que simplemente es más sencillo debido al aprendizaje previo de los alumnos, y puede ser que precisamente 3º sea un curso más adecuado para

crear desequilibrios cognitivos que les lleven a buscar soluciones a través de la reflexión.

También en este sentido quiero destacar algo muy curioso, pero que analizándolo detenidamente también es lógico: se ha dado una situación en el primer juego en la que incluso uno de los chicos me ha llegado a comentar que era imposible conseguir punto. He decidido parar el juego y hacerles analizar la situación, buscando las soluciones más adecuadas encaminadas a ese objetivo (en este caso, recibir el 10º pase en uno de los círculos del campo contrario). Una vez ELLOS han conseguido la solución mediante la reflexión han comenzado a anotar puntos; lo que quizá no he hecho y podría haber venido bien es utilizar esa situación para que sean conscientes de la importancia de buscar soluciones a los problemas que se dan en las actividades, ya que de esta forma son capaces de conseguir más veces el éxito (anotar más tantos). También es cierto que me acabo de dar cuenta mientras redacto el diario, y no durante la sesión, así que procuraré tener en cuenta estas situaciones para aprovecharlas, ya que creo que los chicos son conscientes de ello de manera más efectiva cuando son partícipes a la hora de encontrar esa solución, que si yo directamente les digo que es importante que busquen soluciones. En este caso el feedback positivo (de que han reflexionado correctamente acerca de la tarea y de que ello les permite conseguir tantos) creo que tiene mucho más valor, porque es consecuencia de algo "que sale de ellos mismos".

Creo que hasta el momento en este grupo se están aprovechando muy bien las características y beneficios del método comprensivo, pero por una razón (a mi entender): los chicos están positivamente predispuestos a realizar las tareas, y lo que es más importante, a PENSAR mientras están haciendo estas tareas.

Curso:3ºC

Fecha: 2-12-2003

Sesión: Balonmano 3

La sesión de hoy ha sido bastante complicada, ya que los alumnos han estado bastante poco centrados. Al comienzo de la sesión he tenido que comentar una serie de aspectos referentes al grupo ajenos a esta unidad didáctica (viaje a la nieve, examen teórico, etc.), y he perdido un tiempo al final me ha hecho falta. De todas formas lo he empleado en cosas que hay que hacer y detenerse tiempo en ello.

Desde el comienzo he notado que la predisposición de los chicos en la clase no ha sido positiva; no quiero decir con ello que estaban continuamente boicoteando la clase, sino que estaban enredando entre ellos, y con eso también despistaban a los que intentaban prestar atención.

Al comenzar a realizar la tarea se notaba que no había tensión en las actividades (y mucho menos implicación cognitiva). En este sentido noto la diferencia con los otros grupos que tengo que ya llevan alguna sesión más que este, y que parece que trabajan mejor según los principios de este método de enseñanza.

Personalmente también han habido momentos en los que me he sentido inútil durante la clase, y es que me he encontrado con algunos alumnos que trabajaban bien, con otros que ni se movían, con otros que estaban enfadados y riñendo con el compañero, e incluso con alguno que se quejaba porque sus compañeros no estaban trabajando bien. Ante esta situación he intentado detener la actividad varias veces, instándoles a analizar acciones concretas (para buscar una relación de la situación concreta con los objetivos generales), pero aún haciéndolo dos o tres veces por grupo no he conseguido los resultados que esperaba de implicación y actividad tras estas intervenciones.

No he llegado a poner en práctica la segunda actividad prevista en la sesión, y he decidido no hacerlo porque la primera actividad no ha dado los frutos esperados hasta el final de la misma. Para ello he tenido que detener el

juego en cada grupo por separado y darles un toque de atención a los chicos: me he centrado en la necesidad de que para aprender balonmano o cualquier otra actividad hace falta "que pensemos", y que difícilmente podrán aprender nada sin poner esto de su parte; también les he comentado que dicha implicación cognitiva, que se traduce en inteligencia de juego, les servirá a los que tienen menos recursos físicos para equilibrarlos, y los que disponen de ellos no podrán desarrollarlos al máximo sin "usar la cabeza".

Parece ser que esta intervención sí que ha dado (por fin, ya que la sesión estaba bastante avanzada) los resultados esperados, y a partir de ahí los alumnos han trabajado mucho mejor, y así se lo he hecho saber en las conclusiones finales. De hecho ellos mismos también han notado que el juego ha sido mucho mejor al final de la clase.

Por tanto, y una vez más, queda demostrado que este método es un método para el aprendizaje de las tareas que estamos aplicando, pero para que todo vaya sobre ruedas es indispensable e insustituible la participación cognitiva de los alumnos. Cuando se dan estas condiciones, el método es bueno, las actividades son buenas y el proceso de enseñanza-aprendizaje también lo es.

Y algo que también me ha llamado la atención, ahora que me paro a reflexionar más aspectos de los que he visto durante la propia práctica, es que de momento los propios alumnos se crean barreras en cuanto a la implicación en el juego dependiendo del nivel de habilidad de cada uno de ellos: les está costando en estas primeras sesiones (y sobre todo en la de hoy) aceptar el nivel de los compañeros y compañeras, y esto es uno de los principales elementos que desestabilizan la clase, sobre el cual creo que debo buscar soluciones para evitar problemas en próximas sesiones. Quizá pueda conseguir con el tiempo distribuir los grupos de manera más uniforme, ya que ellos mismos no son capaces de hacerlo (y esto sí que se lo he

indicado: "grupos de nivel similar"), y observar si se consigue solucionar así este problema.

Curso: 3ºD

Fecha: 26-11-2003

Sesión: Balonmano 4

En la sesión de hoy he vuelto a constatar lo que creo que ya he comentado anteriormente en alguna otra sesión, y es que los alumnos tienden a desarrollar las actividades "porque sí". Cuando comienzan a realizar la actividad no intentan razonar, pensar, reflexionar acerca de cómo tienen que hacer las tareas para conseguir el objetivo propuesto (llegar a una zona contraria, interceptar el avance de los contrarios, etc.). ¿Cómo he notado todo esto? Muy sencillo: hay una diferencia bastante grande tanto en el desarrollo del juego como en la implicación cognitiva de los alumnos, antes y después de una pequeña pausa en el juego en la que reflexionamos acerca de la tarea y la mejor forma de encontrar soluciones. De hecho, en un grupo, había un jugador que se estaba "hartando" literalmente a recuperar balones, y eso que se encontraba sólo en la línea defensiva (sólo con desplazamientos laterales). El otro equipo no encontraba la solución para superar ese muro. Pero en una jugada detuve el juego y estuvimos analizando las posibles soluciones, la acción del jugador con balón y de sus compañeros sin balón, y ellos mismos se dieron cuenta de que "porque sí" normalmente no lleva asociado el éxito en la acción: hay que pensar mucho y rápido para elegir la opción más adecuada. Lo importante es que gracias a estas preguntas (y, por supuesto, su posterior puesta en práctica) un juego que parecía completamente bloqueado se abrió, y los jugadores atacantes aprendieron una serie de recursos que les permitió mejorar su juego (en este caso relacionado con la superioridad numérica en ataque).

El principal provecho que veo que se le puede sacar a estas pequeñas cuñas de análisis y solución de determinadas situaciones muy concretas es que se pueda establecer una generalización desde una acción puntual hacia aspectos muy generales, como puedan ser los objetivos de la sesión, e

incluso aprovechando para ello el enunciar los medios (recursos técnico-tácticos) de que disponemos para lograr superar la situación por un lado, y alcanzar los objetivos por otro.

En este sentido pienso también que al finalizar esas pequeñas cuestiones es muy útil recordar las conclusiones a las que se han llegado en esa pequeña interrupción, a modo de volver a citar 2, 3 ó 4 puntos que podríamos mostrar como "la solución a los problemas que teníamos hasta el momento". Creo que si a los chicos les hacemos preguntas y ellos van descubriendo las soluciones para las acciones a través de las respuestas les resultará muy útil, pero si justo antes de volver a la práctica hacemos un pequeño resumen a modo de "Atención, que esto es lo que tenéis que aprender y sacar en claro" será más explícito y lo captarán mejor (por supuesto, basándonos en lo que ellos mismos han ido descubriendo y solucionando a través de las respuestas a las preguntas).

Me voy dando cuenta también de que a los alumnos les va resultando cada vez menos "extraño" que pare el juego para hacerles pensar. Noto que poco a poco van respondiendo con más lógica a las preguntas, y estos razonamientos cada vez van teniendo mejores resultados. Sin embargo me corroboro en lo que he dicho al comienzo de estos comentarios, y es que al principio de la sesión los chicos parece que no se acuerdan de que tienen que pensar durante el juego, y no comienzan a hacerlo hasta que paramos la actividad y reflexionamos. Esto creo que trae como consecuencia que incluso en esta cuarta sesión haya que recordar aspectos que ya se vieron en la segunda (la primera con actividades en el patio), como que el jugador con balón debe mirar tanto a compañeros como a adversarios y decidir cual es la opción más adecuada en función de la situación, o recordar que el desmarque debe ser hacia zonas desocupadas. En este sentido espero que a través de la repetición de los errores (y su solución, por supuesto) los chicos lleguen a interiorizar esos principios tan fundamente sobre los que construir acciones más complejas.

Curso: 4ºB

Fecha: 1-12-2003

Sesión: Balonmano 4

En la clase de hoy hemos tenido menos tiempo que de costumbre, porque les he adelantado la 7ª hora (que es cuando normalmente tenemos la clase) a 3ª, ya que la profesora no vino. A pesar de disponer de menos tiempo, los chicos han estado bastante centrados, y creo que ha salido bastante bien respecto a la idea que me tenía hecha al comienzo. También se nota que sea la segunda vez que hago la sesión, y que ya voy teniendo experiencia en aplicar la misma.

He decidido utilizar cortes muy pequeños en el juego, analizando situaciones concretas y relacionándolas con los objetivos que tenemos en la sesión, para conseguir que desde el principio los chicos se impliquen cognitivamente en la tarea, y hoy ha sido una muestra muy clara que desde el principio todos y todas estaban trabajando muy bien. De hecho, una chica que suele quejarse y "racanear" a la hora de hacer las tareas estaba bastante inmiscuida en la tarea. También los chicos y chicas que tienen menos nivel se han integrado muy bien en el desarrollo de la sesión.

Al ser un grupo de 4º de E.S.O. los alumnos demuestran bastante madurez a la hora de realizar las tareas correctamente, y también en las reflexiones. Tienen un alto nivel de atención, y en caso de que alguno se despiste en seguida vuelve a reengancharse con un pequeño toque de atención.

Otro aspecto a destacar es que los chicos parece que han asimilado los principios estratégicos (en ataque y en defensa), ya que cuando planteo una pregunta a modo de objetivo a conseguir en una actividad ya me responden con que "el objetivo es mantener el balón" o "avanzar hacia el campo contrario". La repetición cada día, pero también (y en gran parte) la asociación de estos objetivos con las tareas en sí y con los objetivos de cada juego hace que les vayan calando.

Cada vez estoy más convencido de que este es un método muy útil para la enseñanza no sólo de este tipo de actividades deportivas, sino para cualquier tipo de actividades físicas, ya que el principal error que solemos cometer los profesores es conformarnos muchas veces con la ejecución práctica de las actividades, sin darle la importancia tan grande que tiene (y sobre todo en este ámbito educativo en que nos encontramos) a la participación cognitiva de los alumnos con punto de partida para conseguir que las clases sean un proceso educativo, no un entrenamiento. Eso sí, para todo ello hay que tener una cierta experiencia en un punto clave de este método, que es el planteamiento de las preguntas, ya que de esta forma propiciamos y guiamos precisamente esa participación cognitiva.

Evidentemente me gustaría que todos y cada uno de los chicos estuvieran concentrados al 100% en cada una de sus acciones, y que los que se encuentran sin participar en un momento determinado estén continuamente haciendo comentarios acerca de posibles errores propios y de sus compañeros y sus soluciones. También soy consciente de que esto es muy difícil, y forma parte del proceso educativo el hecho de que los chicos no están acostumbrados a este tipo de actuaciones, y somos nosotros los encargados de conseguir todo esto en la medida de lo posible.

Curso:3°C

Fecha: 4-12-2003

Sesión: Balonmano 4

La sesión de hoy se ha visto caracterizada por el frío, y más siendo la clase a primera hora. Desde el comienzo he querido recordarles a los chicos las conclusiones a las que llegamos en la clase anterior, y es que la forma de conseguir aprovechar el tiempo es participando activamente en las tareas, y no sólo moviéndose, sino también pensando en todo momento acerca de la situación concreta y cuál sería la solución más adecuada a cada problema.

Parece que los chicos han entendido bastante bien este mensaje, y desde el comienzo han trabajado correctamente, aunque han ido mejorando a lo largo

de la sesión (en cuanto a implicación cognitiva), con lo cual saco como conclusión que se puede mejorar en este sentido.

Una cosa que me lleva sucediendo durante varias sesiones, tanto en este como en otros grupos, y que hasta ahora no le había prestado especial atención, es el hecho de que me resulta muy difícil seguir a los alumnos que en un momento concreto no están ejecutando para que observen a sus compañeros y analicen sus actuaciones. Ya me resulta complicado, en el sentido de que necesito dedicarle bastante tiempo dentro de la sesión, el hecho de que los que están ejecutando desarrollen la tarea correctamente y aprovechen el tiempo, así que hacer que los que no ejecutan presten atención me resulta algo bastante difícil de conseguir.

Si, como en el caso de este y otros grupos, además se le añade el hecho de que hay varios grupos y en cada uno de ellos hay varias personas que tendrían que observar, el resultado que he obtenido en otras situaciones ha sido que sólo observan en el momento en el que me encuentro con ellos, haciéndoles cuestiones para que resuelvan los problemas que les surgen a sus compañeros. Me da la sensación de que cuando terminan este proceso de razonamiento conmigo se olvidan de seguir haciéndolo sin necesidad de que yo esté junto a ellos.

En la clase de hoy he puesto en práctica una estrategia de aplicar información en pequeños grupos (durante la parte principal de la misma) que ya he utilizado en alguna otra sesión, y los resultados creo que son mejores que si tuviera que detener a todos a la vez para explicarles situaciones concretas o un nuevo ejercicios. También las intervenciones parecen más numerosas durante las reflexiones cuando utilizo esta estrategia, ya que el grupo, al ser más pequeño, parece que tengan un tratamiento más personal, y los chicos no se "esconden" en la multitud esperando que otros respondan, sino que tienden a participar más. Esta estrategia evidentemente me requiere más tiempo activo (dando información) durante las clases, con lo

cual esta puede ser la razón de lo que comentaba anteriormente, y es la sensación que tengo que "no llego" a trabajar con los que pueden estar observando en un momento determinado puede estar debida a que utilizo ese tiempo en transmitir la información a grupos más reducidos, con lo que necesito mucho más tiempo para esta tarea. Ahora bien, personalmente estoy bastante contento con el resultado que me está dando aplicar la información a grupos reducidos, así que para evitar que haya alumnos observando que puedan estar desatendidos estoy procurando adaptar el número de componentes de los grupos en cada tarea para que haya la menor cantidad de gente posible observando (y por lo tanto "desatendida").

Otra conclusión, muy parecida a la que he comentado al principio, es que tengo que estar constantemente instando a los alumnos para que "utilicen el coco" durante la clase: de esta forma parece que tienen una mayor implicación cognitiva en las actividades, aunque el precio que tengo que "pagar" en este sentido sea dedicar menos tiempo a otras tareas (como la observación).

Curso: 3ºD

Fecha: 1-12-2003

Sesión: Balonmano 5

Esta quinta sesión ha supuesto un pequeño choque para los alumnos (desde mi punto de vista) respecto a lo que venía sucediendo en sesiones anteriores. El objetivo "novedoso" para esta sesión era la alternancia de los roles de ataque y defensa, y el aprovechar el contraataque como recurso para conseguir anotar punto. Ya desde un principio les he hecho ver a los chicos que iba a ser una sesión diferente a las que habíamos desarrollado anteriormente, y es que en otras clases el ataque siempre era el ataque en una actividad, y cuando la defensa interceptaba el balón se terminaba el mismo. Aun bajo estas premisas creo que los chicos no han tomado conciencia ni han aprovechado esta nueva posibilidad, y por lo tanto no he

conseguido durante la sesión los resultados que esperaba: esperaba un juego bastante rápido, con idas y venidas constantes (debido a la recuperación del balón por parte de la defensa) para aprovechar los ataques ante defensas desorganizadas, pero no ha sido hasta el final de la sesión en que ellos, por sí mismos, se han dado cuenta de que era un recurso muy válido para solucionar los problemas que conllevaba el agrupamiento de la defensa en una zona de terreno muy pequeña (sobre todo en el segundo ejercicio, en el que la zona de marca se reducía a un círculo tras la línea de fondo).

Seguramente tendrá que ver bastante el hecho de que la clase haya sido a 6ª hora, con "mis queridos alumnos y alumnas de 3º A", con los cuales me tengo que estar inventando continuamente historias para que presten atención, porque tienden a despistarse con el paso de un avión o con el ruido de las tripas de alguno de ellos. También se nota la escasa actividad de este grupo en una clase en la que lo que se buscaba precisamente eran acciones rápidas y continuamente enlazadas unas con otras (a diferencia de otras sesiones en las que, como he dicho al principio, una vez la defensa recuperaba el balón se terminaba ese ataque y habían unos momentos de pausa).

Creo que los chicos no han asimilado bien este mensaje de continuidad en el juego como forma de conseguir puntos, y también yo debo tomar nota para procurar que este error, en caso de que surja al hacer la sesión con otro grupo, sea corregido lo más rápidamente posible, exigiendo desde un principio utilizar el contraataque como nueva forma para conseguir puntos.

Otro fallo que he tenido es que no les he dejado tiempo para que ellos mismos, dentro del equipo, buscaran soluciones ante la nueva situación. Quizá porque he utilizado demasiado tiempo en intentar que comprendieran la tarea, porque a los chicos les resulta bastante confuso el hecho de estar cambiando cada día las normas del juego: que si se puede botar, que si no

se puede botar, que si puedo dar 3 pasos, que no puedo, que al defensa le basta con tocarme, que me tienen que quitar el balón, etc.

Lo que sí que he procurado es introducirles un concepto reglamentario que no se da en otros deportes (y que creo que no han llegado a asimilar y utilizar en la clase), y es que cuando reciben un tanto en contra no tienen por qué esperar a que los contrarios estén en su propio campo para volver a sacar, sino que pueden organizar rápidamente un contraataque desde esa situación respetando el hecho de que deben sacar desde el centro.

Espero que estos errores que he cometido pueda rectificarlos en futuras sesiones.

Curso: 4ºB

Fecha: 6-2-2004

Sesión: Balonmano 5

Después de casi dos meses sin aplicar las sesiones de la Unidad Didáctica he notado que los chicos han estado bastante activos: el grupo es bueno, y además hemos estado haciendo juego real de balonmano en algunas clases en las que no quería dar sesiones sueltas, ya que he tenido un nuevo parón después de las navidades. Por lo tanto se puede decir que esta sesión ha sido una "vuelta a la Unidad Didáctica", pero con trabajo de por medio.

El hecho de que se haya grabado la sesión no creo que haya afectado a los chicos, ya que es la segunda vez que sucede con este grupo, y en esta ocasión han estado más centrados en las actividades.

Ha sido una sesión bastante provechosa en cuanto a los resultados obtenidos por los que participaban directamente como por los observadores, entre ellos 2 alumnos que no podían hacer clase ese día. Y es que se nota cuando un grupo tiene más "predilección" por el trabajo que otro, sobre todo en tareas de observación.

Otro aspecto que me ha dejado muy buen sabor de boca es que se ha dado una dificultad general en todo el grupo: no ha habido casi diferencia entre el primero y el segundo juego, con la incorporación del bote. Siguiendo como objetivo principal el contraataque (que es lo que estábamos trabajando en esa sesión) he procurado hacerles reflexionar acerca de la posibilidad de utilizar este recurso. Han sido ellos mismos los que han llegado a conclusiones acertadas en pequeños grupos (los que se encontraban observando), y al ponerlo en práctica han obtenido ventaja (y así se lo he hecho saber) respecto a los que todavía no habían analizado la situación y no habían llegado a esa conclusión.

En cuanto a la organización "constante" de los grupos a lo largo de las sesiones, en ésta y en otras anteriores no sigo ese patrón, sencillamente por la dificultad que conlleva ponerlo en práctica: en este grupo, por ejemplo, hay 15 alumnos, y lo que en principio puede parecer que se ajustarían perfectamente no sucede. Un ejemplo muy claro ha sido la sesión de hoy, en la que 2 alumnos no han podido dar clase práctica: a la hora de hacer los grupos te deja con dos de 5, y uno de 3. Pero también es un problema al hacer las rotaciones, y es que hay chicos que tienen que ir repitiendo varios "partidillos" seguidos. También en este sentido el hecho de no haber encontrado petos me ha dificultado sobre todo la reorganización de los grupos al hacer los cambios, ya que no quedaba claro (por lo menos a mi) quién era de cada equipo.

Los resultados obtenidos respecto a los objetivos propuestos al comienzo de la sesión han sido satisfactorios: recalando constantemente la importancia de centrarnos en el contraataque como objetivo principal de la sesión, y su forma de llevarlo a la práctica tanto al recuperar el balón como al recibir un tanto en contra, he conseguido que lo tengan presente como otra posibilidad del juego que implica mayor coordinación entre los miembros del equipo, y por lo tanto mayor implicación cognitiva (que también les recalco que es la clave para realizar las acciones correctamente).

Curso:3°C

Fecha: 27-1-2004

Sesión: Balonmano 5

La primera dificultad que he observado que tienen los chicos al tratar el contenido del contraataque es que les cuesta ser conscientes de que el principal objetivo del juego es llegar a la zona de marca del equipo contrario, sobre todo en la segunda parte de la sesión, cuando pueden utilizar el bote para avanzar individualmente. En más de una ocasión se quedan mirando a quién pasar, teniendo la posibilidad de botar y avanzar ellos mismos. Fue en este momento cuando decidí reunirlos y, mediante preguntas, hacerles conscientes de la importancia del bote en un contraataque (por lo menos mayor de la que ellos le estaban dando hasta el momento).

Como conclusión de esta anécdota, comentar que a los chicos les cuesta bastante asimilar la variación en las reglas que se plantea en este método: es uno de los puntos negativos que he observado. Muchas veces no utilizan el bote o no utilizan los 3 pasos en su totalidad porque piensan que, como en el juego anterior no se podía utilizar, ahora tampoco (habiéndose dicho que sí, claro está). Por suerte no sucede con todos los alumnos: hay algunos que parece que están un poco más "conectados" y sí asimilan y utilizan las normas cambiantes (de juego a juego), así que también pudiera ser únicamente problema de que algunos están más atentos que otros, en vez del planteamiento de la propia sesión (dejo esta cuestión en el aire para su posible debate con otros compañeros/as).

Tenía también un poco de... ¿"miedo"? de ver en qué situación se encontraban los alumnos a la vuelta de vacaciones, y la verdad es que han estado mejor de lo que esperaba: enseguida han vuelto a pensar para buscar soluciones a las situaciones planteadas. También es cierto que desde el principio les he recalcado la importancia de estar dentro de la tarea no sólo física, sino también cognitivamente.

Lo que también he notado, y ya en lo que se refiere a cómo me siento a lo largo de las sesiones, es que esta sesión ya la había puesto en práctica con otro grupo, así que la dinámica de la misma ha sido bastante fluida. Voy notando que cuando pongo en práctica una determinada sesión por segunda vez me siento más a gusto, y obtengo mejores resultados (principalmente mejores explicaciones y preguntas por mi parte, que repercuten en un mejor trabajo de los chicos). Incluso después de haber pasado bastante tiempo desde la última sesión puesta en práctica, y más todavía desde que puse en práctica esta misma sesión, he notado esta mejora. Supongo que será que voy corrigiendo más efectivamente las preguntas que los alumnos necesitan que se les haga para aprovechar las actividades.

Vuelta de vacaciones y, sinceramente, he terminado la sesión con un buen sabor de boca.

Curso: 3ºD

Fecha:

3-12-2003

Sesión: Balonmano 6

Durante la clase de hoy creo que ha habido una doble visión en cuanto al trabajo y comportamiento general de los alumnos durante la sesión:

* El hecho de añadir la portería y el portero como objetivo claro a conseguir superar, y la consecución del tanto en el mismo sentido, han sido un factor motivacional novedoso que en las sesiones realizadas hasta ahora no había aparecido, y que ha ayudado (en parte) a que los alumnos estuvieran más centrados en este trabajo.

* Por otro lado creo que los chicos se han visto sorprendidos al encontrarse con una situación típica dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero seguramente novedosa para ellos, y es que no llegan a percibir las situaciones de 1x1 y 2x2 (que son las que he llegado a desarrollar) como forma de conseguir experiencias que después puedan extrapolar al juego real.

Desde esta doble vertiente en cuanto a la novedad que suponían los ejercicios, la clase se ha desarrollado de forma bastante parecida a otras clases (o esa es la sensación que yo he tenido): al ser primera hora, con mucho frío, ha costado que los alumnos se involucraran físicamente en la tarea, y todavía más ha costado que se involucraran cognitivamente, sobre todo en las situaciones de 2x2. De hecho, en las reflexiones del final les parecía más fácil la situación de 2x2, ya que tenían un compañero a quien pasarle el balón y de esta forma tenían más soluciones. Les he intentado hacer ver que a la vez que hay un compañero que nos apoya también hay un segundo adversario al que hay que tener en cuenta, que junto a nuestro compañero, a nuestro oponente directo, al portero, e incluso al balón, suponen un número de estímulos mayor sobre los cuales hay que estar pendientes, por lo tanto implican una mayor dificultad en la tarea.

La fórmula que vengo utilizando de detener una acción concreta para buscar soluciones y relacionarlas con objetivos de la clase me sigue resultando. El problema es que me gustaría hacer más intervenciones (ya que veo que ayudan mucho al desarrollo de la clase y a la asimilación de las tareas por parte de los alumnos), y si hiciera más intervenciones seguramente el tiempo final de práctica se vería reducido. También debo tener en cuenta que cuando estoy haciendo comentarios a unos alumnos no puedo observar a otros, y de esta forma me limitaría algo que creo que es muy necesario, no sólo dar instrucciones a diestro y siniestro.

Ante la actitud de algunos alumnos que directamente llegaban con excusas para no dar clase he decidido dejarles sentados, ya que creo que son precisamente elementos que pueden interferir (y bastante) en el desarrollo de la clase, además de ser alumnos que aparte de no tener interés en las tareas tampoco muestran ningún interés en mejorar. Creo que la presencia de estos alumnos en las prácticas puede influir sobre otros compañeros para adoptar actitudes similares, pudiendo ser el problema de falta de participación aún más grande. De esta forma creo que estoy consiguiendo

que alumnos que puede que no estén muy motivados por "hacer balonmano a las 8 y media de la mañana con cerca de 0° de temperatura" no tengan elementos que puedan distraerles de su tareas.

Finalmente, y como viene sucediendo también en otras sesiones, tras indicarles a los alumnos que es fundamental que piensen, que utilicen el cerebro para encontrar soluciones a los problemas que conllevan los juegos, se han decidido por hacerme caso, y ha sido el momento a partir del cual la clase ha ganado muchos enteros, sobre todo en cuanto al aprovechamiento de las actividades.

Curso: 4ºB

Fecha: 9-2-2004

Sesión: Balonmano 6

Y vuelvo a reafirmarme en lo que ya he comentado en alguna otra hoja de este diario: es muy difícil mantener los mismos grupos de 5 personas durante todas las clases (incluso en una sola, si el número de alumnos que hacen las actividades no es múltiplo de 5). Hoy han faltado dos chicos que vinieron el otro día, y el que estaba lesionado se ha recuperado. Y como tampoco me supone un gran problema redistribuir a los chicos en cada actividad (o incluso se redistribuyen ellos mismos), finalmente me decanto por esta segunda posibilidad como más idónea.

Como primer cambio fundamental que he aplicado a esta sesión, he planteado estas acciones de 1x1, 2x2 y 3x3 sólo en medio campo, pero dividido longitudinalmente, de modo que la misma portería tiene dos zonas separadas de trabajo: mientras en una hay un grupo que trabaja, en la otra se preparan los demás para comenzar en cuanto terminen sus compañeros; así el portero recibe ataques alternativamente por su lado izquierdo y derecho. Esta estrategia ya la había visto utilizar en la Facultad, precisamente en clase de balonmano, y le da mucho dinamismo a la actividad (siempre hay alumnos actuando, con interrupciones casi nulas).

De momento es en el único grupo que ha través de la reflexión ellos solos han llegado a utilizar las fintas como posible forma de superar a un oponente directo. Al ser la primera vez que realizaban estas acciones se han mostrado lentos en su ejecución, lo cual no me preocupa, porque por lo menos han llegado ellos a esa conclusión: ya tendrán tiempo de ponerlas en práctica en otras situaciones más adelante para mejorarlas e idear nuevas.

Debido al escaso número de alumnos que había en el grupo y a que en la distribución de la sesión de hoy he podido hacer que todos estuvieran como "participantes", no han habido figuras de observador, por lo que hacía las reflexiones deteniendo brevemente el juego, y como también estaban muy cerca unos de otros no se ha perdido demasiado tiempo. Lo que sí les he visto problemas es en la utilización de los espacios, lo más ampliamente posible, para el ataque. Y esto añadido al hecho de que tras alcanzar la solución de las fintas y engaños en el 1x1 no las aplicaban en situaciones de 2x2. Les he hecho ver que es otra acción posible, y que lo será incluso en el juego real de 7x7, y parece ser entonces que la han comenzado a aprovechar mejor.

Como conclusión: han reflexionado bastante bien encontrando soluciones que podían considerarse bastante complejas, pero me da la sensación de que hay que recordarles cada uno de los aspectos básicos que hemos trabajado en sesiones previas (desmarque, posibilidad de bote y pasos, mantenimiento de la posesión del balón, etc.). Y es una sensación que en otros grupos achacaba a la pasividad de los chicos, pero realmente creo que es debida a que no aprovechan las destrezas adquiridas en otras sesiones, y que únicamente recurren a ellas cuando les hago preguntas para llegar a esas conclusiones. ¿Posible solución?: quizá pase por detectar este problema con antelación dentro de la propia sesión para conseguir el mayor tiempo de práctica que les sea "rentable", pero también de esta forma me arriesgo a darles demasiada información en los primeros compases (ya que esta información se ha ido acumulando a lo largo de las sesiones). Además,

para no caer en esa sobreinformación, puede que las reflexiones de cada sesión se realicen posteriormente y los alumnos tendrían entonces poco tiempo para aplicar las soluciones a las mismas.

Voy a intentar dar las conclusiones de sesiones previas como información muy esquemática (sólo los puntos relevantes, muy rápido) en cuanto aparezcan errores debido a las mismas, a ver si consigo que las tengas presentes durante toda la sesión sin saturarles.

Curso:3ºC

Fecha: 29-1-2004

Sesión: Balonmano 6

En la sesión de hoy he tenido un problema fundamentalmente, y es que al necesitarse más de dos porterías, notaba que los alumnos que utilizaban un banco sueco como portería estaban trabajando peor: es más difícil delimitar el área, y por lo tanto, al haber ya posibilidad de marcar tantos, hay "piques", y empiezan a mirar las lupas las normas (sobre todo cuando es a su favor, pero ya sabemos que esto es bastante normal dentro de una serie de alumnos).

En las actividades de la sesión sí que quedaba claro que el objetivo era superar a los defensas y lanzar a portería (y si fuera posible marcar gol, por supuesto). Siendo la actividad más clara que la del día anterior en cuanto al objetivo he vuelto a observar que les cuesta a los alumnos utilizar todos los recursos que les ofrece el balonmano: hasta 3 pasos, botes, y también ahora me estoy dando cuenta de que NO realizan acciones grupales, no ya entre los 6 posibles atacantes, sino simplemente un cruce (entre 2 ó 3). Se quedan en su zona como si les hubieran puesto una valla alrededor, y así le facilitan mucho la acción a la defensa. De vez en cuando (muy de vez en cuando) hay alguno que se le ocurre buscar otra zona, y sobre todo cuando hay superioridad (como en la sesión de hoy) consigue muy buenos resultados. Es entonces cuando detengo el juego y analizo la jugada con ellos, y sí que terminan dándose cuenta de la acción y los beneficios que conlleva, pero

cuando volvemos al juego parece que los estímulos presentes les satura (y estamos hablando de un 2x1 o de un 3x2, que podrían haber más estímulos).

Otro factor fundamental: sesión a las 8:30 de la mañana, con la fresca, y como ya he comentado otras veces parece que traen el cerebro en "stand-by", que al final es lo que determina que aprovechen o no las actividades.

Un problema que tengo en este instituto es que una de las porterías tiene detrás toda una pista de fútbol-sala, y cuando hay un lanzamiento hay que esperar mucho tiempo para recoger el balón. He intentado solucionarlo poniendo a los que no pueden hacer clase de Educación Física y a los que no actúan de ese grupo justo detrás de la portería para evitar que los balones se vayan tan lejos, y parece que funciona aunque no siempre.

El hecho de que se pierda tiempo buscando el balón hace que se rompa mucho el ritmo dentro del grupo que está trabajando en esa portería, y recuerdo que en otras sesiones en las que ha habido lanzamientos pero no ha habido gente detrás ha sido bastante frustrante, porque los chicos desconectan muy fácilmente y con esa colocación de la portería todavía más.

Otro aspecto que me he dado cuenta que también condiciona el desarrollo de las actividades es quién es el / la portero / -a. Cuando se pone un chico de portero normalmente les cuesta mucho, tanto a los chicos como a las chicas, marcar tanto, y eso repercute en su motivación para realizar la actividad. Pero es que cuando se pone una chica tenemos 2 posibilidades:

* Que la chica no tenga miedo a los lanzamientos: entonces la actividad está bastante equilibrada, porque consigue detener algunos lanzamientos (lo cual le refuerza y motiva para seguir jugando de portera) pero también los

jugadores y jugadoras consiguen tantos (lo cual les refuerza también a ellos, porque no ven imposible conseguir un tanto).

* Que la chica tenga miedo a los lanzamientos: se queda casi "bloqueada", a un lado de la portería, temiendo al balón como quien teme una estampida de búfalos. Posible solución que se me ocurre: utilizar en ese caso un balón de foam, para probar si de esta forma participa más activamente en su rol de portera.

También relacionado con esto último del puesto de porter@, añadir que no roto esa posición todo lo que me gustaría, porque noto que los chicos tienen dificultades para coger una dinámica adecuada en algunas de las actividades, así que temo perder esta dinámica por modificar muy frecuentemente este puesto. Eso no quiere decir que directamente no haga cambios de portero, que conste.

Curso:3ºC

Fecha: 10-2-2004

Sesión: Balonmano 7

Hoy voy a comenzar el análisis de la sesión por las reflexiones finales: en este caso no ha habido ningún problema: los chicos entienden fácilmente que en el puesto de portero, cuando un balón se dirige a zonas inferiores es preferible utilizar los pies, y que cuando va más alto las manos. También les he aclarado que la mano es más rápida que el pie (para zonas medias) y que la pierna es más larga que la mano, de modo que utilizarán una u otra en función de si el lanzamiento va más fuerte o más lejos. Estos razonamientos los siguen correctamente.

Pero el desarrollo de la sesión es otra historia: me puedo considerar privilegiado porque he conseguido que todos y todas pasen por el rol de portero, y es que a excepción de 4 ó 5 que son los que siempre se ofrecen de voluntarios para ponerse, los demás eran bastante reticentes. A lo largo de la sesión se hoy creo que muchos de ellos (y también de ellas, que quede

claro) han perdido ese miedo al puesto, y se han atrevido a desempeñarlo; incluso alguno al final se animaba cuando no le tocaba, pero mis estrategias me ha costado conseguirlo. He decidido actuar en varias jugadas como portero, para ver si motivaba a los chicos, sobre todo a los que físicamente tienen buenas cualidades, pero que son un poco pasivos y enseguida se quedan parados. Y creo que ha funcionado: el ver que podían lanzar "fuerte" al profe sin que les hiciera nada les ha activado bastante, y tras comentarles que la acción del portero consiste en intentar (por lo menos) detener los balones, y no en quitarse (literalmente había sucedido así), he logrado que su pequeño grupo funcionara, utilizando también refuerzos positivos cuando detenían algún balón.

Aparte de esta conclusión, hoy los chicos me han estado pidiendo a gritos que querían realizar situaciones con un número elevado de participantes. Me explico: al plantear las primeras situaciones de 2x1 comenzaban realizándolas de esa forma, pero cuando volvía con ese grupo estaban con 3x2, y me ha costado bastante que retomaran la primera actividad (la progresión debe mantenerse). En ese grupo he procurado pasar rápidamente a esas situaciones más numerosas, ya que estaban trabajando muy activamente (y no quería perder ese tesoro); eso sí, les he dado algunas pautas para mejorar en calidad ese trabajo (básicamente incrementar la implicación cognitiva).

Los chicos van comprobando por ellos mismos que en situaciones de superioridad en ataque, con una buena distribución del campo y buena circulación del balón, la actuación de la defensa tiene muchos problemas, que sólo pueden ser solventados (y de esto también se han dado cuenta) mediante desplazamientos defensivos muy rápidos y coordinados.

Mis objetivos al comienzo de la sesión eran tanto las acciones en el puesto de portero como en los demás jugadores de campo (en ataque o en defensa). Visto los resultados, que han sido más positivos en las primeras

que en las segundas, me doy por satisfecho aunque no hayan coincidido con lo propuesto inicialmente ya que a partir de ahora no tendré tantos problemas en encontrar porteros para trabajar las acciones de jugadores de campo.

Curso: 4ºB

Fecha:13-2-2004

Sesión: Balonmano 7

Para la sesión de hoy dedicada a las acciones del portero he decidido utilizar balones de espuma, y así contrarrestar el miedo que puedan tener algunos alumnos ante los pelotazos. El hecho de disponer de bastantes balones de este tipo le ha dado continuidad a las acciones, teniendo cada alumno un balón, sin tener que esperar a que alguien se lo dejara (eso sí, esperando un momento hasta que le tocara el turno para el lanzamiento).

Al ser un grupo pequeño los he dividido únicamente en 2 grupos; he decidido no utilizar bancos suecos ya que el tiempo que tenían que esperar para cada lanzamiento era escaso, y la actividad se vería favorecida con el uso de porterías reales tanto para los porteros como para los jugadores.

Las rotaciones han sido bastante fluidas, y todos y todas han pasado por el puesto de portero (lo que con determinadas alumnas -principalmente- ha sido todo un logro).

A pesar de que al principio de la sesión he incidido en que el objetivo fundamental serían dichas acciones del portero, también hemos aprovechado para tratar algunos aspectos de los jugadores de campo, pero he procurado que se utilizara poco tiempo en estos aspectos, ya que no era lo principal para esta sesión. De hecho he notado que los observadores (sobre todo en el último juego de 4x3, donde habían más alumnos sin practicar) realizaban una crítica bastante interesante acerca de las acciones del portero, no sólo por el hecho de detener los balones, sino también por la colocación en función de la situación del balón.

Sobre estos dos aspectos he decidido hacer un análisis al comienzo de la sesión, sin haber tocado siquiera los balones, para plantearles una duda: ¿qué acciones puede realizar un portero de balonmano? La respuesta de los chicos se ha limitado a parar balones y colocarse correctamente. Les he instado a que piensen a lo largo de la sesión qué otra acción puede hacer el portero: en la reflexión final les ha costado, pero ellos solos han conseguido deducir que también puede dar indicaciones a la defensa (lo cual considero muy importante, ya que en otros tiempo he jugado al fútbol de portero y siempre he sabido de la importancia de esas indicaciones. Quizá aquí esta sesión se haya visto influida por mis conocimientos previos y mi estilo deportivo).

Algo que he notado en esta sesión, que ya he apuntado en alguna otra, es que me he puesto un tiempo de portero para darle dinamismo a los chicos, y funciona (vaya si funciona): de ir andando a por el balón que se ha ido lejos han pasado a ir corriendo y pidiendo turno para lanzar. Sé que de esta forma pierdo tiempo para la observación y/o correcciones, pero creo que lo invierto en que la clase se desarrolle con una mejor dinámica.

Recordando un poco la cuestión que me planteabas, Mario, acerca de por qué hasta ahora no había utilizado para mis clases el método comprensivo, creo que son varios los motivos que unidos han hecho que hasta la fecha diera mis clases de forma tradicional (con la reproducción de modelos e instrucción directa principalmente) :

* En primer lugar creo que la "inercia" de cómo me han enseñado a mí las tareas influye a la hora de ponerlas yo en práctica: utilizo metodologías que han utilizado conmigo.

* Además, estoy de acuerdo con lo que comentaba algún compañero/-a, y es que la reproducción de modelos deja muy poco lugar para los imprevistos, y todo está más controlado.

* También puede ser más sencillo hacer que un alumno realice un ejercicio (que ya de por sí es tarea complicada) en vez de que reflexione acerca del porqué lo hace, cómo lo hace, cuándo, etc. (sin entrar en la validez pedagógica de uno u otro modelo).

* Bien es cierto que hasta ahora no había utilizado el método comprensivo para mis sesiones, pero ahora intento plantear alguna de ellas, o alguna tarea dentro de una sesión, como si fueran problemas ante los cuales los chicos deben encontrar respuesta, y tras estas pequeñas experiencias (fuera de lo que es balonmano) puedo asegurar que aunque se pierde un poco de tiempo de práctica para la reflexión, ese tiempo finalmente resulta bastante rentable para el aprendizaje. Aunque también es cierto (como ya te he comentado en alguna ocasión) que aplicar toda una Unidad Didáctica con el método comprensivo es algo **BASTANTE** complicado.

Todo ello no implica que haya sido consciente de no haber utilizado el método comprensivo con anterioridad, sino que es algo que no me había planteado.

Curso: 3ºD

Fecha: 4-2-2003

Sesión: Balonmano 8

He terminado la sesión de hoy con la sensación de que los chicos son capaces de asimilar todo lo que ELLOS quieran, y es que, como en otros días, al comienzo de la sesión estaban bastante perdidos, pero después de haber detenido el juego, reflexionado acerca de los objetivos (que a veces me planteo si los chicos son conscientes de lo que están haciendo y para qué lo están haciendo, incluso habiéndolo comentado al comienzo de la sesión) y aclarado en el propio terreno el desarrollo de la actividad, han comenzado por fin a realizarla correctamente.

Poco a poco voy notando cómo mejoran, sobre todo en cuanto a esa sensación que se percibe de "saber a qué se está jugando". Hay alumnos

que incluso me han comentado que están viendo partidos por la televisión, los fines de semana, y creo que eso les ayuda bastante para tener una idea global del juego, sobre todo de su dinámica. Creo que será una buena recomendación por mi parte si les sugiero que vean algún partido o trozo de partido los fines de semana por la televisión, ya que todos los sábados o domingos emiten alguno, y creo que las actividades que se plantean en clase (y sobre todo a partir de ahora, que cada vez se parecen más al juego real) se verán favorecidas en cuanto a su realización, y también lo será, por lo tanto, su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la apreciación de mi actuación que he tenido durante la sesión, creo que la intervención y la "invitación a la reflexión", como vengo haciendo en otras ocasiones, ha sido muy satisfactoria, sobre todo cuando proponiendo una acción ellos mismos adaptan las respuestas a esa situación (ej: si veo que los extremos están muy cerrados, y por lo tanto también la defensa, lo cual dificulta el trabajo de basculaciones defensivas, les planteo si esa disposición le facilita o dificulta la acción a la defensa: ellos se dan cuenta que se tienen que abrir, bien pegados a las bandas, y sin decir nada la defensa también se abre, y se lo hago notar). De esta forma creo que sus acciones están ganando bastante en calidad, porque no se trata de adoptar una situación en el campo "porque sí", sino que ellos mismos analizan y ven las ventajas y los inconvenientes de las diferentes posibilidades, y yo les hago hincapié en la diferencia, en principio pequeña, pero que es muy relevante.

También se ha notado que la sesión ha sido a primera hora de la mañana (a las 8:30). A diferencia de otras ocasiones no ha hecho tanto frío, y esto creo que se ha notado: los chicos no han estado tan "espesitos", y parece que han arrancado mejor que otros días. Aunque la conclusión sigue siendo la misma, y así se lo hago saber a ellos: si no hay implicación cognitiva no se aprovecha realmente la actividad.

Curso: 4ºB

Fecha: 16-2-2004

Sesión: Balonmano 8

Antes de entrar en el análisis de la sesión me gustaría comentar una anécdota que la ha hecho diferente a otras sesiones que haya dado o que pueda dar en mi vida, y es que están en el grupo dos chicas americanas de intercambio en el instituto, sólo durante dos semanas, pero se hace bastante curioso (que no difícil) dar las explicaciones en un idioma y después en otro (porque no controlaban nuestro idioma como para dar la clase de manera normal). En cualquier caso se notaba que las chicas no han trabajado tanto el balonmano como mis alumnos, y ahí tuve una prueba clara de que por lo menos se va progresando y el trabajo tiene sus frutos, porque seguramente que hace dos meses mis alumnos estarían como ellas han estado hoy.

Entrando ya en lo que es la propia sesión, comentar que los chicos se han visto bastante extrañados por la utilización de dos porterías como meta, pero lo que tenía planteado como objetivo fundamental de la sesión a su comienzo (el planteamiento de utilizar todo el ancho del campo) se ha conseguido llevar a cabo, así como su razonamiento (por supuesto).

Me sigue dando buenos resultados (sobre todo para la implicación cognitiva de los chicos) el hecho de que el grupo observador analice las acciones, encuentre soluciones a los problemas y los ponga en práctica ante otro grupo que todavía no ha analizado la situación, para después resaltar esas diferencias en la puesta en común. Ya lo utilicé en una sesión en la que fui grabado en vídeo y quedé contento con el resultado. Hoy también ha sido positivo: de esta forma consigo que los chicos observadores realmente analicen activamente las acciones, que sean ellos los que encuentren las soluciones ante los problemas que les planteo o que se les presentan, y que al llevarlos a la práctica lo comparen con los compañeros que todavía no tienen esa solución.

A pesar de ello, sigo notando, como en otros grupos, que los chicos parecen olvidar algunos aspectos dentro del juego que ya hemos trabajado en sesiones previas, y que tienen su origen en la observación y la toma de decisiones en función de la situación. Hay que seguir deteniendo el juego en un momento dado y recordárselo, porque no es que no sepan hacerlo, sino que simplemente o no lo hacen o no se acuerdan (ya que en cuanto se hacen los comentarios parece que "se les enciende la bombillita"). De hecho es un aspecto sobre el que estoy insistiendo con mayor frecuencia en las últimas sesiones, porque parece que los conceptos de circulación del balón y basculación defensiva, que podían parecer más complejos por la actuación conjunta de todo el equipo, se han asimilado correctamente, y en estas últimas sesiones de la Unidad Didáctica donde se dan más situaciones cercanas al juego real. Es por ellos que les exijo percepción y toma de decisiones para realizar las acciones (porque de hecho son objetivos principales de la sesión en la mayoría de ellas -de estas últimas, se entiende-).

Lo único que está por ver es si la utilización de todo el ancho del campo (objetivo de esta sesión) lo aprovechan para futuras sesiones en las que haya una sola portería en el centro (ya que no me dio tiempo a hacer el segundo ejercicio con una sola portería). Para que lo comprendieran mejor les puse los ejemplos de los juegos de depositar el balón en toda la línea de fondo del equipo contrario, comparándolo con el siguiente de depositarlo en un círculo tras la línea de fondo de la zona central del equipo contrario, analizando la forma de atacar ambas situaciones y extrapolándolo a la sesión de hoy, ya que considero que tiene aspectos comunes en lo referente a este objetivo del ataque en amplitud.

Curso:3°C

Fecha: 12-2-2004

Sesión: Balonmano 8

En la sesión de hoy he aprovechado la actividad con dos porterías planteándoles al comienzo de la clase cómo tenían que defender (mediante

marcajes y desplazamientos rápidos) y cómo tenían que atacar en esa situación. Como no han dado respuesta para el ataque les he propuesto que durante la clase buscaran formas para solucionar ese problema.

Me he centrado fundamentalmente en la ejecución de la circulación del balón, que creo que todavía no la había visto con este grupo, siempre intentando que razonaran acerca de la utilización del ancho del campo disponible, la existencia de dos porterías, etc. A esa circulación, una vez se iba dominando, le he asociado el trabajo de basculación defensiva como forma de mantener un orden en defensa con el menor número y tamaño de huecos posibles. A ello he llegado a través del análisis con los chicos de las situaciones que ellos planteaban como óptimas para la defensa (que siempre conllevaban un jugador adelantado y dejar un espacio en defensa). Soy consciente de que hay opciones en el juego de balonmano en defensa como el 5-1, pero quiero trabajar primero una base de 6-0, que se acostumbren a las basculaciones y a las distancias defensivas, para después pasar a otros sistemas (si lo creo oportuno).

Pero como he comentado al principio, no sólo me he centrado en las acciones defensivas: las he asociado con la circulación del balón, cuyo objetivo es crear huecos para generar situaciones favorables de lanzamiento cerca del área. Los mismos chicos se han dado cuenta de que al cometerse errores en las basculaciones podían ser aprovechados por los atacantes, pero como siempre para ello era indispensable la implicación cognitiva.

Y la solución al planteamiento inicial de cómo atacar a dos porterías ha costado, pero se ha alcanzado: con bastante ayuda (planteando muchas preguntas sencillas a modos de "pequeño rodeo") se han dado cuenta de la importancia de aprovechar todo el ancho del campo en ataque para crear los mayores huecos entre la defensa que posteriormente puedan ser aprovechados, así como la acciones por los extremos, donde suele haber menor acumulación de jugadores. Supongo que como me ha sucedido en

otros grupos tendré que repetir estas conclusiones en otras sesiones posteriores para que las fijen correctamente al comienzo de la misma y las utilicen durante las actividades.

Algo curioso (pero lógico): la distribución de los espacios en esta sesión hace que no se utilicen las porterías normales, y creo que ha repercutido positivamente sobre todo el hecho de que no se haya utilizado esa portería que no tiene red por detrás y que hace perder mucho tiempo entre lanzamiento y lanzamiento.

Voy notando que con el paso de las sesiones me adapto mucho mejor a las características específicas del grupo en una sesión determinada. Sobre todo a la hora de plantear las preguntas, que considero son el fondo de este método. Al comienzo de la Unidad Didáctica, en los diferentes grupos, procuraba seguir las preguntas propuestas, y ahora hay veces que ni las repaso. Eso sí, las voy redactando sobre la marcha en función de los objetivos que hemos propuesto al inicio de cada sesión. Y creo que esta flexibilidad me está dando buenos resultados.

Curso: 3ºD

Fecha: 9-2-2003

Sesión: Balonmano 9

En la sesión de hoy los chicos han trabajado bastante bien dejando de lado que les ha costado entender el primer ejercicio, en el que hay muchos compañeros jugando en la misma zona pero ellos sólo tienen que hacer caso a una pareja. La segunda actividad, que se asemejaba más al juego real, ha sido bastante provechosa porque creo que han asimilado (bastante bien, todo sea dicho) el concepto de basculación y circulación del balón: los he procurado explicar juntos para que vean que tienen relación (mientras uno se hace en ataque, el otro se hace en defensa). Finalmente parece que se han dado cuenta, no sólo de cómo se realiza la basculación y por qué, sino también de que en caso de que haya un error en la basculación los que

atacan deben estar atentos para aprovechar la creación de posibles espacios.

Me he conformado con que tuvieran esos conceptos claros y no he querido entrar en otra propuesta que se hace en la actividad, y es que se vayan realizando movimientos frontales para presionar al oponente directo con balón, volviendo a recuperar rápidamente la posición. Prefiero que dominen la basculación defensiva antes de introducir posibles variantes que pueden complicar la asimilación de esa base.

Sin embargo, después de analizar con ellos en la situación real que cuando se realiza correctamente la basculación el ataque tiene muchas dificultades para conseguir ocasiones de tiro, he propuesto a dos de los atacantes, en privado, que realizaran un cruce para "ver qué sucede". Después de hacerlo he detenido el juego (para la reflexión final), y les he invitado a reflexionar mediante preguntas lo que acabo de plantear (las dificultades que tiene el ataque ante una defensa organizada que realiza correctamente las basculaciones). Se han dado cuenta que hay que hacer algo para crear huecos que puedas ser aprovechados, y ahí es donde ha entrado el análisis de esa acción de cruce: se la he planteado como una opción simple que puede ayudarles a conseguir ese propósito de ataque.

De forma general hoy estoy muy contento con el trabajo de los chicos. Bien es cierto que han faltado algunos alumnos que no es que tengan mal comportamiento, sino que se descentran fácilmente de la actividad y al ser líderes suelen arrastrar a otros. Hasta el portero ha dado instrucciones a sus compañeros para mejorar la colocación de la defensa. Pero aun siendo una clase bastante "productiva" vuelvo a tener la sensación de que hay que elegir muy bien las preguntas en cada momento, en función de su nivel de actividad, de su implicación cognitiva, y de cómo van resolviendo ellos solos los problemas que les plantea la propia tarea.

Eso sí, no nos engañemos, cuando los chicos realmente están implicados contagian fácilmente el entusiasmo por la tarea.

Curso: 4ºB

Fecha: 20-2-2004

Sesión: Balonmano 9

Al igual que en sesiones anteriores con otros grupos (y no sé si también con este) he aprovechado a los observadores para analizar las acciones de una o varias personas, y posteriormente exponerlas ante todo el grupo. Creo que este planteamiento es bastante útil, en el sentido de que los observadores sienten que su labor sirve para algo (y se dedican a hacerla, porque después tendrán que exponerla ante sus compañeros), en vez de "hacer la observación y punto". Y también creo que los chicos que han sido observados se toman este aspecto como que han sido importantes durante un tiempo (lo cual a estas edades puede ser para ellos incluso un refuerzo positivo).

Y es que con este grupo hasta factores externos se quedan en un segundo plano: hoy han estado cayendo unos cuantos copos de nieve, lo que da una idea "aproximada" del frío que hacía, y aún así los chicos han estado muy centrados en la actividad.

También creo que, quedando pocas sesiones para terminar la unidad didáctica, los alumnos han aprovechado muy bien estas clases de balonmano, ya que muchos de ellos era la primera vez que lo trabajaban en su vida. Por supuesto que quedan todavía algunas sesiones (digamos que son "las más golosas", ya que serán fundamentalmente de juego real o casi real), pero creo que la base ya está adquirida, y espero que se vea reflejado en estas últimas sesiones.

En cuanto a la primera actividad, la de calentamiento (de parejas con peto y sin peto, que tienen que coger un balón en función de si yo digo "con peto" o "sin peto"), la he modificado ligeramente respecto a cómo aparece en la

propuesta de la unidad didáctica. He hecho la actividad a una sola portería, porque alguna otra vez que la he puesto en práctica los chicos no se han enterado muy bien de qué es lo que tenían que hacer: y dónde tenían que atacar o defender; al poner una sola portería he solucionado este problema. Pero claro, ahora surge otro problema, y es que un solo portero tiene que hacer frente a todos los ataques: como este grupo es reducido (sólo son 15) y al final sólo habían 4 parejas y 2 tríos (3 pequeños enfrentamientos), no ha habido problema, y no creo que lo haya en caso de haber más parejas. Lo que sí se podría hacer para solucionar esos posibles problemas sería dividir a las parejas para que un grupo se sitúe en una mitad del campo, y el resto en la otra, de modo que como mucho hayan 3 ó 4 enfrentamientos en cada mitad (y el portero no se vea demasiado superado por los estímulos). También creo que esta primera actividad está bastante bien a pesar de que los chicos tardan en entenderla, pero sacrificando la primera repetición para cometer fallos y entenderla del todo, es bastante positiva.

Curso:3ºC

Fecha: 17-2-2004

Sesión: Balonmano 9

La sesión en principio no comenzó demasiado bien que digamos: los chicos estaban tan "ausentes" que no hacían caso a los comentarios que suelo hacer al principio de cada sesión (relación con la sesión anterior, objetivos de esta, etc.), y así se lo hice saber, y como seguían a lo suyo decidí no hacer la primera actividad propuesta, la del calentamiento, y los he puesto a correr alrededor del patio. Y creo que les ha llegado bastante bien el mensaje, ya que durante el resto de la sesión han estado trabajando de maravilla (y así se lo he comentado al finalizar).

La sesión de hoy estaba basada en el trabajo defensivo en inferioridad numérica, y les he comentado que esta situación se acerca bastante a la realidad, y ellos mismos han averiguado que se puede dar en el caso de que se produzca la expulsión de un jugador (cosa bastante frecuente). Partiendo del hecho que hacerlo similar al juego real, los chicos han trabajado muy

bien, con una defensa siempre activa y organizada (basculaciones, cambios de oponente), y con un ataque que comienza a resolver las situaciones que surgen en 6x5 con portero, creando y aprovechando los huecos. De hecho he visto que estaban trabajando tan bien que me he permitido el "lujo" de pedirles que los defensas hicieran movimientos hacia delante para presionar al jugador con balón, mientras los defensas que se encuentran junto a ellos tapaban ese hueco.

Y otro aspecto muy positivo es que no sólo han trabajado bien durante la práctica, sino que en las reflexiones y en los análisis de determinadas jugadas participaba una gran mayoría, cosa que hasta ahora era difícil que sucediera.

En definitiva, que he notado que la sesión ha sido muy provechosa, quizá la más provechosa de todas las que hemos hecho hasta ahora. Y me queda la duda de por qué los chicos tienen que funcionar teniendo al profesor cabreado y después de haberles echado la bronca: a veces me gustaría que no fuera así, que desde el principio hubiera buen ambiente y que cada día pudiera terminar igual que hoy, diciéndoles lo bien que han trabajado; y creo que lo de hoy no ha sido eso que debemos tener en cuenta de que "cada día los chicos están de una forma", porque si están mal una clase lo están durante TODA la clase, y no sólo al principio. Pero una cosa también está clara: que si van a trabajar así de bien el resto de las clases firmo donde haga falta que vengan sin ninguna gana y que todos los días tenga que echarles una bronca (la reacción de ellos desde luego que ha sido excelente, y es que en el fondo son buenos chicos, sin coñas).

Curso: 3ºD

Fecha: 11-2-2003

Sesión: Balonmano 10

A pesar de haber realizado la sesión a primera hora, con bastante frío, los chicos han aprovechado muy bien las actividades, tanto los que estaban participando en ella como los observadores. Vayamos por partes.

Por un lado he conseguido que los chicos pongan en juego muchas de las acciones básicas que hemos visto a lo largo de las sesiones, en una situación que se aproxima mucho al juego real (y es que está mal que lo diga, pero el área de balonmano que he pintado en medio campo ha quedado bastante decente). A qué me refiero: que tanto la circulación como la basculación defensiva, como los desmarques o el mantenimiento y recuperación de la posesión del balón se han dado en mayor o menor medida, pero siempre de una forma aceptable. Por supuesto he procurado que analizaran las acciones que alguno de ellos realizaba correctamente, deteniendo brevemente el juego tras su ejecución.

Por el otro lado, los que han estado observando han estado muy participativos (comparado con lo que suelen hacer otros días cuando se supone que están de observadores). También es cierto, como ya he comentado alguna vez, la dinámica de la propia actividad me ha permitido prestarles más tiempo y atención, y se ha notado. He planteado la observación de los diferentes puestos específicos pidiéndoles que durante un tiempo todos observaran a una sola persona, cada vez diferente y también cada vez en un puesto específico diferente (para ir pasando por todos ellos), para posteriormente comentar sus acciones y si eran correctas o no, y qué más podríamos hacer. Y esta organización me ha dado bastante buen resultado, porque entre todos lograban darle mayores posibilidades de acción a cada uno de los puestos específicos.

Lo que veo que sigue fallando es la realización de acción colectivas simples, como cruces, circulación de los extremos u otras. Creo que les falta esa visión del juego como grupo de más de 2 personas (que normalmente son las que se atreven a hacer algo en ataque). Y el caso es que cuando analizas una acción la entienden y se convencen de que utilizando esos recursos hay más posibilidades de éxito para el ataque, pero no la llevan a cabo. Creo que será la siguiente parte sobre la que deberé incidir en las próximas sesiones.

Pero insisto, estoy muy contento porque la distribución en ataque y en defensa se nota que se va asimilando bastante bien (circulación del balón y basculaciones principalmente), lo cual permite que exista una dinámica muy parecida a la situación de juego real, y a partir de la cual creo que han conseguido una buena base para intentar más cosas cada vez más complicadas. Habrá que seguir trabajando con estas premisas.

Curso: 4ºB Fecha: 27-2-2004 Sesión: Balonmano 10

Hoy he modificado la sesión que en principio estaba prevista en la unidad didáctica: ya que hemos realizado previamente acciones de 7x7 en medio campo, y como ando un poco escaso de tiempo he decidido realizar hoy directamente juego real de 7x7 en todo el campo, y he utilizado la planilla de observación de la página 46 de la unidad didáctica. Además, ha llegado otro chico nuevo al grupo (¡ya somos 16!).

He utilizado esta planilla a modo de ensayo de la que tendrán que realizar más adelante de autoevaluación y coevaluación. La práctica durante la sesión ha sido continua, ya que únicamente quedaban fuera 2 alumnos, y antes de terminar la sesión les he dado 5 minutos para que pasaran a papel esa observación.

Analizando las respuestas que me han planteado observo la disparidad de opiniones respecto a acciones dentro del mismo equipo: donde algunos observan un juego con rápido desplazamiento del balón, otros no lo han visto, y otros a veces; y en general así con el resto de aspectos que tenían que observar. Creo que esto se debe a que anteriormente no han realizado observaciones (tanto propias como de los compañeros), y no tienen esa habilidad en la observación que se va adquiriendo con su práctica. Quizá pueda ser también a que debían observar a todo el grupo, y probablemente ellos hayan recordado únicamente acciones puntuales. En este sentido creo que esta observación, a pesar de tener menos ítems a los cuales atender

que la de auto y coevaluación haya resultado más difícil, porque en el grupo siempre hay acciones más variadas, más numerosas y más difíciles de analizar que si sólo tuvieran que fijarse en un único alumno. Si esto fuera cierto no tengo ningún temor, ya que este problema quedaría solucionado al analizar más adelante únicamente a una persona.

Lo que sí que queda claro, insisto, es la evidente falta de práctica en la observación y en el hecho de registrar esa observación en papel (porque lo que es observar han estado observando durante los dos últimos meses, pero no lo han reflejado en papel). No lo he preguntado, pero de hecho creo que si lo hiciera la mayoría de ellos me diría que es la primera vez que realiza una observación de este tipo.

Curso:3ºC

Fecha: 19-2-2004

Sesión: Balonmano 10

La sesión de hoy, aparte del frío que hace todos los jueves a esta primera hora (8:30, no lo olvidemos), ha sido especial porque ha sido grabada, y lo primero que me resulta curioso (y positivo) al analizarla, es que los chicos han trabajado muy bien, respecto a no estar pendientes de la cámara: los dos comentarios típicos de "derechos de autor" y "saludo a mi madre", pero nada más. Han estado bastante centrados en la propia tarea, y ya se sabe que las comparaciones son odiosas, pero en este sentido estoy más satisfecho que con mi grupo del otro instituto (4º B), que creo que durante la primera sesión que fueron grabados estuvieron demasiado pendientes de la cámara.

Respecto a la sesión y sus actividades, al haber más de 14 alumnos y menos de 28 he decidido hacer la actividad de 7x7 en medio campo por un lado (utilizando el medio campo que está más "rodeado" por vallas para perder menos tiempo, y sobre todo no romper el ritmo de juego), y por el otro lado he planteado situaciones de 4x3 más portero, similares a las de la sesión anterior pero con menos participantes. De esta forma me quedaba sin

observadores, pero también evitaba que los chicos se quedaran parados con el frío que estaba haciendo. Y lo de no haber observadores creo que tampoco ha sido mayor problema, ya que han estado bastante participativos en los momentos de reflexión que iba planteando.

Los resultados no han sido tan positivos como los de la sesión anterior, pero teniendo en cuenta las circunstancias (mucho frío) y que la complejidad era mayor (ya estamos en el 7x7) me doy por satisfecho por cómo han respondido los chicos. Por supuesto que he notado que hay aspectos que todavía no desarrollan correctamente (saque rápido tras un gol para buscar el contrataque, rápida organización tanto en defensa como en ataque, etc.) y que sí los terminaron dominando cuando se trabajaban como objetivo principal en las sesiones correspondientes, pero también acabo de comentar que la sesión en sí, por el mero hecho de hacer un "partidillo", conlleva que los chicos normalmente tienden a actuar por instinto y no por lo que han aprendido en clase; es por esto que creo que aún habiendo ciertas prisas y precipitaciones en algunas acciones han hecho correctamente algo que siempre les insisto: usar el coco (que es fundamental tanto en la tarea de calentamiento más sencilla como en la situación más compleja de juego, como este 7x7 en medio campo).

Por otro lado creo que he dejado bastante de lado a los 8 jugadores que no estaban realizando la tarea principal (he procurado acercarme y preguntarles de vez en cuando para que no vieran un total abandono), pero la verdad es que tenía planteada esa actividad para que no se quedaran parados (por supuesto también para que practicasen situaciones que pudieran aplicar posteriormente) ya que el objetivo principal de la sesión era el 7x7, y me he dedicado a ello. Aun así, creo que también han estado trabajando bastante bien en ese pequeño "laboratorio de balonmano".

En la sesión de hoy hemos estado haciendo algo parecido a la sesión anterior: partidos de 7x7 a medio campo. La principal diferencia (el que hubieran 4 equipos y plantear una especie de liguilla en la que todos terminaran jugando contra todos) no se ha podido llevar a cabo porque tenía a 21 alumnos, no 28, pero sí que me ha valido para hacer 3 equipos continuos durante toda la sesión (lo cual, con el baile de alumnos de una sesión a otra, es toda una suerte).

Estoy insistiéndoles bastante en que mantengan para cada jugada la misma posición específica en ataque, ya que en cuanto se produce una variación y no hay cambio de posición el equipo queda desequilibrado y el ataque o se retarda en la circulación del balón o es detenido por la defensa. Durante la sesión ha sucedido más de una vez estos cambios del puesto específico en ataque, pero creo que ha sido más por despiste que porque estuvieran cansados y/o aburridos de estar en la misma zona, porque enseguida lo han rectificado.

Durante la actividad he procurado resaltar la acción correcta de alguno de los jugadores, incluso aunque no se consiguiera gol o el balón no llegara a ellos. De esta forma creo que consigo una mayor implicación cognitiva (y así no estoy todo el día pidiéndoles que usen el coco), y a la vez un refuerzo positivo para el chico que realiza la acción, de modo que ellos ven que recibe el premio no únicamente el que consigue el gol, sino también cualquiera de ellos que realiza las acciones correctamente.

Por otro lado, tengo que reconocer que en esta sesión he dejado bastante de lado a los alumnos que se encontraban fuera de la acción. De vez en cuando les pedía que analizaran las acciones de algún compañero que se encontraba jugando, pero soy consciente de que hoy no los he utilizado ni les he dedicado el tiempo que me hubiera gustado. Creo que la causa ha sido que este grupo quizá necesite más rodaje para enfrentarse a situaciones tan complejas como el 7x7, y resolverlas correctamente (por

supuesto), y por ello he estado muy pendiente de la actividad principal: porque la misma lo requería.

Curso: 4ºB

Fecha: 1-3-2004

Sesión: Balonmano 11

Hoy he modificado la sesión que en principio estaba prevista en la unidad didáctica: ya que hemos realizado previamente acciones de 7x7 en medio campo, y como ando un poco escaso de tiempo he decidido realizar hoy directamente juego real de 7x7 en todo el campo, y he utilizado la planilla de observación de la página 46 de la unidad didáctica. Además, ha llegado otro chico nuevo al grupo (¡ya somos 16!).

He utilizado esta planilla a modo de ensayo de la que tendrán que realizar más adelante de autoevaluación y coevaluación. La práctica durante la sesión ha sido continua, ya que únicamente quedaban fuera 2 alumnos, y antes de terminar la sesión les he dado 5 minutos para que pasaran a papel esa observación.

Analizando las respuestas que me han planteado observo la disparidad de opiniones respecto a acciones dentro del mismo equipo: donde algunos observan un juego con rápido desplazamiento del balón, otros no lo han visto, y otros a veces; y en general así con el resto de aspectos que tenían que observar. Creo que esto se debe a que anteriormente no han realizado observaciones (tanto propias como de los compañeros), y no tienen esa habilidad en la observación que se va adquiriendo con su práctica. Quizá pueda ser también a que debían observar a todo el grupo, y probablemente ellos hayan recordado únicamente acciones puntuales. En este sentido creo que esta observación, a pesar de tener menos ítems a los cuales atender que la de auto y coevaluación haya resultado más difícil, porque en el grupo siempre hay acciones más variadas, más numerosas y más difíciles de analizar que si sólo tuvieran que fijarse en un único alumno. Si esto fuera

cierto no tengo ningún temor, ya que este problema quedaría solucionado al analizar más adelante únicamente a una persona.

Lo que sí que queda claro, insisto, es la evidente falta de práctica en la observación y en el hecho de registrar esa observación en papel (porque lo que es observar han estado observando durante los dos últimos meses, pero no lo han reflejado en papel). No lo he preguntado, pero de hecho creo que si lo hiciera la mayoría de ellos me diría que es la primera vez que realiza una observación de este tipo.

Curso:3º C

Fecha: 26-2-2004

Sesión: Balonmano 11

En la sesión de hoy he tenido el mismo "problema" que ya tuve con otro grupo, y es que al querer hacer 2 partidos a medio campo de 7x7 y tener sólo 21 jugadores, la tarea se convierte en bastante complicada. Así que he estado haciendo un partido de 7x7 en medio campo, y en el otro medio 3x3 más portero.

Para empezar las condiciones no han sido las idóneas, y es que si hoy no hacía demasiado frío el suelo estaba con charcos (aunque por suerte no ha llovido durante la sesión). Pero esto no ha modificado ni la actitud ni la implicación de los chicos (no ha habido quejas en este sentido).

La conclusión más importante que saco de la sesión de hoy (que creo que también la he alcanzado con algún otro grupo en alguna otra sesión) es que hay que buscar su participación desde el principio: no podemos darnos por satisfechos por lo que hayan hecho el día anterior y pensar que van a comenzar exactamente igual en la de hoy, sino que hay que recordarles **CONSTANTEMENTE** la importancia de pensar, siempre pensar, para realizar cualquier acción, por simple que sea, y para realizarla correctamente (por supuesto).

Y también se ha dado el problema de las diferencias entre ambos sexos. Han habido algunas chicas que se quejaban de que el juego lo monopolizaban algunos chicos. Difícil de solucionar si tenemos en cuenta que estamos a unas alturas de la Unidad Didáctica en la que lo que se busca es el juego real. He intentado mentalizarles e ir descubriéndoles la realidad del balonmano: que es un juego de contacto, de mucho contacto, en el que a veces la única forma de parar a un contrario es en falta (CUIDADO: que no les he arengado a agredir al contrario, sino que si se comete una falta, se comete una falta y ya está, no pasa nada). He notado diferencia en la actuación de todos (chicos y chicas) antes y después de esta interrupción: al principio no se utilizaban los brazos para la defensa y casi se evitaba siquiera el mínimo roce; después la defensa era mucho más activa, más "pegajosa" y más efectiva.

Creo que este punto ha sido importante para que puedan llegar a tener sensaciones lo más parecidas posibles al juego real del balonmano, y es que me da la sensación que a veces se está jugando un balonmano en el que todos y todas parecen del mismo equipo. Además, con la diferencia en los niveles de fuerza entre sexos, si las chicas siempre se quedan mirando a un lado a ver qué van a hacer los chicos sin la mínima intención de intervenir con decisión en el juego, estoy perdiendo indirectamente los valores de coeducación que tienen todas estas actividades mixtas. Y es que me remito a las pruebas: cuando una chica se empeña en detener un avance de un chico, lo consigue, independientemente de su inferior nivel natural de fuerza. Eso sí que he visto que ha sucedido varias veces a lo largo de las sesiones en los diferentes grupos. Por lo tanto, creo que el miedo que suelen tener las chicas a ese contacto puede y debe ser superado para que se integren mucho más en el juego y aprovechen las actividades para su aprendizaje. Y otro dato de este miedo es el que tenían en las primeras sesiones a ponerse de porteras por los lanzamientos, que podían "doler": a estas alturas hasta la chica que parece tener menos fuerza se pone de portera voluntariamente. Aquí creo que se ha conseguido algo que sale del ámbito del balonmano, y

es que han aprendido a superar muchos temores físicos que les dominaban hasta ahora.

Curso: 4ºB

Fecha: 5-3-2004

Sesión: Balonmano 12

En la sesión de hoy hemos comenzado a realizar las evaluaciones. En concreto hoy hemos hecho la de autoevaluación y coevaluación. Se nota diferencia en la diferencia de niveles, de 3º a 4º de ESO, que entienden más rápido y mejor las explicaciones, lo que tienen que observar, y de hecho lo llevan a la práctica.

En cuanto a la organización, para que todos y todas pasaran por el rol de jugadores no ha habido problema, ya que al ser un grupo reducido (sólo 16) en cada equipo habían 7 jugando y 1 observador, e iba haciendo cambios cada cierto tiempo (también en el puesto de portero). También en este grupo me he encargado yo mismo de hacer los equipos y organizar todo el tema de cambios, observadores y descansos.

Me siento extraño también yo al hacer esta sesión, porque sé que es de observación PARA LOS ALUMNOS, y no puedo hacer rectificaciones ni corregir acciones que realizan, ya que no es mi momento. De hecho me pasan muchas cosas por la cabeza (para que los chicos mejoren su juego), pero hoy no se trata de corregir, sino de que ellos evalúen y observen, y yo no puedo darles pistas en ese trabajo.

Al igual que en la sesión de auto y coevaluación que ya he hecho con otro grupo, les he dejado un tiempo al final para que completasen los ítems, ya que la mayoría ha estado jugando todo el rato. He preferido decírselo desde el principio y hacerlo de esta forma para que vieran que iban a tener tiempo suficiente de anotar esas observaciones, y para que este tiempo no supusiera ningún problema a la hora de rellenar las planillas.

Curso:3°C**Fecha: 2-3-2004****Sesión: Balonmano 12**

Como ya he hecho con alguna sesión anterior, el tiempo apremia y he decidido "acortar" un poco las últimas sesiones de la unidad didáctica. En esta ocasión, para esta sesión nº 12 he utilizado la planilla de auto y coevaluación. Yo mismo he diseñado una que permitiera registrar por separado ambas observaciones: simplemente se trata de añadir otras tres columnas de "siempre", "a veces" y "nunca" para que queden reflejados los datos por separado.

En cuanto a la organización he procurado que en las respectivas parejas uno estuviera jugando y el otro observando, para facilitarles la labor de observación(ya que seguramente muchos de ellos será la primera vez que la realizan). A pesar de ello, ha habido algunos alumnos que han tenido que hacer la práctica todo el rato, así que al final he dado un tiempo de 5 minutos para que pudieran reflexionar y rellenar de la mejor manera posible tanto la autoevaluación como la de su pareja respectiva.

En cuanto a la práctica en sí, creo que los chicos han notado un gran cambio al utilizar el campo entero por primera vez: cuando no realizan rápidamente el contraataque o el repliegue defensivo no se nota mucho jugando sólo en medio campo, pero con todo el campo se hacen mucho más evidentes esos errores.

Un aspecto que les he indicado es que esperaran a que sucedieran varias acciones para comenzar a escribir, ya que algunos parecía que "tenían prisa" por hacer la observación, y al minuto de juego ya habían rellenado hasta 3 ítems. Es algo que tengo que incluir como información inicial antes de ponerse a observar y anotar en las próximas sesiones.

También he hecho hincapié en que las acciones que tenían que observar son las que hemos estado trabajando a lo largo de todo este tiempo, para

que perdieran el miedo al hecho de hacer un EXAMEN o una PRUEBA, que siempre les suena a guillotina afilada. En ese sentido creo que el haber realizado esta observación no ha influido (por lo menos a la mayoría) en las acciones que venían desarrollando hasta ahora; insisto que lo que creo que ha influido más ha sido la utilización de todo el campo, que hasta ahora no la habíamos hecho.

En cuanto a comprender qué se les pedía en cada uno de los aspectos a observar tampoco ha habido problema de confusión, porque como ya he dicho han sido aspectos que hemos estado machacando constantemente durante la unidad didáctica.

Veremos el próximo día qué tal se les da el examen teórico, porque de hecho hoy estaban temerosos de que la prueba que fueran a hacer fuese teórica. Les he tranquilizado diciéndoles que lo que les voy a pedir de teoría va a estar basado en los principios estratégicos de ataque y defensa (que en una sesión previa ya estuvimos comentando, para recordarlos y tenerlos claros), y que estaría relacionado con lo que hemos estado trabajando en clase.

Curso:3ºC

Fecha: 4-3-2004

Sesión: Balonmano 13

La sesión de hoy es la que cierra esta unidad didáctica: en ella he realizado el último examen, de la parte teórica. Antes de nada comentar que con este grupo hemos estado recordando los principios estratégicos un par de sesiones antes de hacer el examen, lo cual se debe tener en cuenta, ya que con otros grupos no voy a hacer este recordatorio, y sería interesante establecer posibles relaciones o conclusiones con los resultados obtenidos.

También he recogido después del examen una serie de comentarios que les he pedido que hicieran referentes a la unidad didáctica, en los cuales debían

indicar únicamente el grupo pero no el nombre, para mantener el anonimato y la sinceridad en el mismo, a la vez de poder asociarlo a un grupo concreto.

Comentar que los chicos se echaban las manos a la cabeza cuando hemos ido al aula a hacer un examen para el cual no habían sido avisados, pero que al explicarles en qué consistía y cómo debían hacerlo parece que se han tranquilizado. Les he dado 25' de tiempo para hacerlo, y creo que ha sido suficiente, lo que también me ha dado tiempo para que hicieran los comentarios a la unidad didáctica tras el mismo.

Utilizaré una "sesión" más (entre comillas, ya que no será realmente una sesión) para comentar el análisis que he hecho de los resultados tanto de los exámenes práctico y teórico como de los comentarios.

Curso: 4ºB

Fecha: 8-3-2004

Sesión: Balonmano 13

Hoy ha vuelto a suceder algo parecido a lo que me pasó con el otro grupo al que hasta ahora le he hecho el examen teórico, aunque bien es cierto que estos no han sido tan escandalosos a la hora de echarse las manos a la cabeza por ponerles un examen teórico sin avisar. De todas formas, una vez explicado el examen no ha habido ningún problema, y se han dado cuenta de que han sido cosas que hemos ido viendo.

En relación al otro grupo que ya he hecho el examen (3ºC), a este grupo de 4ºB no les he hecho ese pequeño recordatorio con un par de sesiones de antelación que ya hice con 3ºC. De esta forma quiero comprobar si se establecen diferencias por el hecho de haberlo recordado recientemente o no (teniendo en cuenta que lo de los principios estratégicos lo hemos visto al principio de la unidad didáctica, lo cual ha sido hace bastantes semanas). Sin embargo, al ver que habían bastantes dudas he procurado darles una serie de pistas, sobre todo recordatorias de a qué me refería (por supuesto que en ningún momento les he dicho cuáles eran los principios estratégicos:

he procurado e insistido en que si no se acordaban de ellos, que los razonaran.

Dentro de estos casos ha habido una excepción: la del chico nuevo que ha llegado hace una semana. Evidentemente, él no ha tenido siquiera la oportunidad de trabajar con estos principios estratégicos tanto como sus compañeros, así que he decidido escribirle en las preguntas 3, 4 y 5 cuáles eran los principios estratégicos a los que hacen referencia; creo que era lo más justo, y de esta forma el chico de hecho ha deducido algún que otro principio estratégico en ataque y en defensa de la primera pregunta (lo que demuestra que al razonarlos ha conseguido resultado positivo en alguno de ellos).

El hecho de razonar, de pensar y de solucionar de forma teórica problemas que hemos visto en la práctica ha sido algo sobre lo que he insistido con este grupo al comienzo del examen, indicándoles lo que les llevo indicando la mayoría de los días: que "usen el coco".

Algo que se me ha pasado por alto ha sido recoger hoy el papelito con los comentarios de la unidad didáctica. Procuraré recordarlo para el próximo día (ya que me llevará sólo 5 minutos). Igual que en 3°C, voy a hacer una última sesión para añadir comentarios respecto a los exámenes práctico y teórico y a los propios comentarios de los chicos respecto a la unidad didáctica.

DIARIO DE SERGIO.

SESION 1: (Proyección de vídeo) (15/11/03)

- 1. Ofrecemos el cuadro de observación a los alumnos**
- 2. Se comenta el contenido del vídeo y los objetivos de su visualización**
- 3. Se proyecta el vídeo con las paradas oportunas para su análisis.**
- 4. Planteamos algunas preguntas sobre el juego, ellos responden y hacen nuevas preguntas(técnica, táctica y aspectos reglamentarios del juego)**

Comentarios sobre la sesión:

He tenido grandes dificultades iniciales para poder utilizar el material audiovisual del centro

Los alumnos han aceptado muy bien este tipo de sesión. Los conceptos de los que hablamos les han resultado un tanto desconocidos. Les he realizado una serie de preguntas para intentar involucrarles. Los alumnos mas experimentados en deporte de equipo han sido los que han participado más y han animado la sesión.

Impresión personal:

He encontrado tres diferentes tipos de alumnos en estos grupos:

a)Alumnos atentos e interesados que han trabajado en la planilla desde un primer momento haciendo preguntas y centrados en el trabajo a realizar.

b) alumnos pasotas que atienden mínimamente y ponen algo en la planilla, pero sólo cuando ven a los demás hacerlo.

C) alumnos con grandes dificultades de comprensión en este tipo de trabajo. Alumnos que no consiguen rellenar la planilla, y cuando lo hacen suele ser por indicación explícita o por imitación.

Conclusión general:

La actitud de los alumnos es buena, aunque el nivel inicial de conocimientos teórico-prácticos es muy bajo.

(Ni este deporte se ha trabajado en el centro, ni se ha realizado nunca este tipo de enseñanza en las clases de Educación Física. Además no hay hábitos de trabajo en los alumnos que llegan a nuestras clases.

El vídeo no está mal, pero podría ser mucho más ilustrativo si hubiese sido elaborado para este fin..

El trabajo sobre la base de la planilla:

Fue entregado veinte días después siguiendo las pautas correspondientes.

Tan sólo un 40 % de los alumnos fueron capaces de seguir los puntos indicados, no tengo muy claro si fue por dejadez, o por no comprender que contenidos estaban relacionados con cada uno de los puntos. Quizás la primera razón sea la correcta ya que además fueron contados los casos en que utilizaron fuentes bibliográficas adicionales.

SESIÓN 2 (22/11/03)

Las condiciones climatológicas no han acompañado, y la necesidad de un buen calentamiento nos ha reducido el tiempo disponible para la sesión.

La carencia de material me ha dificultado la división de los campos y me ha hecho perder aún más tiempo del necesario para ello.

Percepciones personales:

Inicialmente he tenido muchas dudas sobre las paradas en el juego para plantear las cuestiones teóricas a los alumnos. Posteriormente he podido comprobar la correcta participación de los alumnos en las mismas así como las reflexiones que con ellas buscábamos. Me parece interesante y probablemente útil...

Creo que contrasta bastante con otros planteamientos educativos:

- En el momento de reflexión conjunta de lo practicado.
- En el enfoque inicial que abandona otros planteamientos más técnicos e individualistas.
- En un trabajo de aprendizaje más participativo por parte del alumno.

Percepciones referentes al alumnado:

Se implican en su mayoría en la ejecución de los ejercicios.

Se ven grandes diferencias en la comprensión y ejecución de los ejercicios (algunos de ellos juegan habitualmente o han practicado deportes de equipo en escuelas deportivas de la zona)

Conflictos:

Alguno ya habitual en otros planteamientos, como son la pasividad de algunos, o la excesiva competitividad de otros.

El clima ha sido favorable y adecuado y la motivación suficiente en general.

La correcta organización de los ejercicios, los tiempos de trabajo, la distribución y participación de los alumnos, no me ha permitido centrarme tanto en el trabajo individual como sería deseable.

Parece bastante clara la relación entre el ambiente de clase y la participación de los alumnos en las puestas en común. En los grupos en que los alumnos se sienten mas valorados y atendidos, estos, participan más y expresan sus ideas, aunque sepan que pueden no estar en lo cierto.

He encontrado también algún alumno que por no estar a gusto con el profesor a preferido no participar a pesar de conocer las respuestas a las preguntas planteadas. (3º E)

Conclusiones:

- **buena predisposición general del alumnado. (además es el primer deporte de equipo que desarrollamos.**
- **Las paradas para comentar el trabajo no entusiasman pero tampoco suponen un gran esfuerzo a los alumnos que aprovechan para descansar.**
- **La puesta en común final bien, aunque espero mejore en participación en el futuro.**
- **Destaca el buen trabajo en participación y comentarios del grupo menos avanzado a priori (3º E compensatoria, de 15 alumnos)**
- **Mayores dificultades con los grupos grandes (3ºA y 3ºB de 32 alumnos)**

- Creo que si se están produciendo aprendizajes.

SESIÓN 3. (29/11/03) Grupo: 3ºA

He intentado solucionar los problemas de tiempo que encontré en las sesiones anteriores, reduciendo según tu consejo la 1ª fase de la sesión, con el perjuicio claro del calentamiento que en ocasiones ha sido un poco escaso.

Percepciones personales:

Inicialmente todo ha funcionado bien, a pesar de algunos problemas para organizar el grupo.

En la 2ª puesta en común creo que no he estado muy acertado. A pesar de todo su participación ha sido bastante buena.

- Referentes al alumnado:

Han tenido algunos problemas para comprender los primeros ejercicios y su organización

Han estado atentos y participativos en las dos puestas en común.

Su reflexión sobre el juego y su comprensión han sido buenos.

No han sido capaces de aplicar todo aquello que habían comentado, pero esto era de esperar.

- Referentes al planteamiento:

Creo que ha sido correcto, y no ha planteado problemas.

La sesión, según la he interpretado, tenía algunos desequilibrios en el nivel de dificultad de atacantes y los defensores.

Mi actuación personal a dejado algo que desear. Me estoy refiriendo al momento de reflexión final en el que no he sido claro en la forma de guiar las preguntas.

Grupo 3º B

La dinámica de la clase parece adecuada. Se trata de un grupo muy inquieto y difícil de llevar controlado.

Percepciones personales:

He cambiado la forma de hacer las preguntas, ahora mucho más concretas.

Me ha faltado tiempo para la puesta en común final.

El clima ha sido positivo y las reflexiones bien aceptadas.

Percepciones referentes al alumnado:

La respuesta ha sido similar a la de 3º A.

Tienen más edad y experiencia deportiva por lo que encuentran más fácilmente las respuestas.

Tienden a responder siempre los mismos por lo que se hace necesario el guiar mucho la participación, reclamando la de los menos voluntariosos.

Es de destacar la menor participación de las alumnas, y con ello el menor número de respuestas por su parte. Todo parece deberse a su menor experiencia deportiva.

Son capaces de responder verbalmente a los problemas surgidos en el juego pero les cuesta aplicar las soluciones que ellos mismos aportan.

Grupo 3°C

Referente al alumnado:

La clase ha estado menos atenta de lo que sería deseable. La falta de atención ha dificultado la comprensión de los ejercicios y por tanto su desarrollo.

La participación en general ha sido adecuada, aunque la pasividad ocasional de algunos ha dificultado el trabajo en grupo.

El rol asumido por algunas chicas en los deportes de equipo es muy difícil de cambiar.

La clase ha tenido por tanto alumnos que han participado activamente en todos los momentos de la sesión, y otros mucho más pasivos y desmotivados.

La fase final de reflexión y debate salió adelante a pesar de todo ello.

SESIÓN 4 (13/12/03) Grupo 3ºB

Comentario inicial:

Creo que esta sesión es muy difícil de desarrollar tal y como está planteada:

- La división y señalización del campo es complicada y difícil de llevar a cabo.
- El cambio de estas divisiones a mitad de sesión se hace casi imposible.
- La organización de 3 los grupos no es sencilla y además es diferente en cada uno de los dos ejercicios.

Percepciones referentes al alumnado:

Han estado bastante desorientados, quizás por el tiempo transcurrido desde la última sesión.

La primera pausa para comentar los ejercicios ha sido poco fructífera por su poca participación.

Percepciones referentes al profesor:

He tenido que guiar excesivamente las respuestas. Creo que hoy estaban bastante desorientados con las preguntas. Quizás la forma de hacerlas...

Conclusiones:

Creo que ha sido útil el trabajo desarrollado. Han aparecido conceptos y ideas nuevas para algunos que podrán ir asimilando poco a poco, espero.

La complejidad de la organización quizás ha hecho que alumnos y profesor estuvieran más atentos de qué hacer al cómo y porqué.

Creo que esta sesión la desarrollaré mejor con la práctica.

Grupo 3ª E:

La he desarrollado dentro del gimnasio. También he adaptado la organización y distribución de los grupos para hacerla más factible.

Desarrollo :

Les ha costado seguir los ejercicios según las normas expuestas. En ocasiones si no les gustaban no las seguían.

He utilizado otras preguntas cuando alguna de ellas no les llevaban a ninguna respuesta. También he modificado el segundo ejercicio para un desarrollo más fluido.

Percepciones Personales sobre el grupo:

El funcionamiento ha sido adecuado. La participación de los alumnos también ha sido buena.

Se trata de un grupo reducido que está acostumbrado a un trabajo deductivo y sencillo como el que estamos llevando a cabo actualmente.

Creo que van aprendiendo gradualmente aunque no tengo claro si los aprendizajes los retendrán en las siguientes sesiones

Grupo 3º C:

Percepciones Personales:

Me ha resultado más fácil por ser el último grupo con el que he desarrollado la sesión.

La estructura de los grupos incluso de algún ejercicio la he modificado ligeramente y la he adaptado.

El trabajo de preguntar a los alumnos parece bastante interesante aunque algunos de ellos participan y otros no lo hacen nunca.

Creo que es una buena reflexión sobre su practica y ellos no la rechazan.

Percepciones sobre el grupo:

Su implicación es bastante aceptable pero también es el grupo del que soy el tutor. La comunicación con ellos es más fluida. En su mayoría son repetidores y se nota que están poco cohibidos hablando delante de sus compañeros.

La calidad de las intervenciones deja un poco que desear.

El nivel de conflictos creo que es similar o incluso menor que con otras metodologías, las paradas son bien aceptadas y escuchan la indicaciones proporcionadas.

Participación :

No es muy equilibrada. El hecho de haber rotaciones en cada equipo y que el profesor controle distintos grupos simultáneamente facilita que quien no quiera jugar lo haga en menor grado.

Referente al planteamiento de enseñanza:

Realmente acorta un poco la practica frente a otros planteamientos menos comprensivos.

Los alumnos quizás se implican más siendo más conscientes de lo que están haciendo

Viabilidad :

Si creo en la viabilidad de este planteamiento.

El principal problema encontrado es que al ser las sesiones "nuevas" y de creación ajena no conozco a priori la dinámica que se va a crear en clase, ni los probables problemas que van a surgir.

Alguna Sesión como esta me ha resultado especialmente difícil en cuanto a la organización complicándose aun más por la falta de material .

Creo que la sesión si ha sido positiva, que ha permitido una practica organizada, estructurada y centrad en aspectos técnico-tácticos muy concretos.

Pienso además que la implicación a nivel cognitivo es superior a los planteamientos habituales.

Sesión 5ª (20/12/03)

Se trata de una sesión mucho menos compleja de organización que las anteriores (¡menos mal!)

Es 1ª hora y 3ªA está bastante dormido para coger a la primera algunos problemas que aparecen con la defensa individual.

Algunos alumnos son novatos con este tipo de defensa, y ha sido necesario explicar brevemente sus fundamentos.

Parece que ya utilizan algunos de los principios básicos que trabajamos en las sesiones anteriores (mirar antes de pasar, pasar al jugador desmarcado,...)

La impresión que me han dejado es más bien positiva. Además es un grupo colaborador que presta bastante atención ,teniendo en cuenta que es la primera vez que utilizan este tipo de enseñanza en educación física.

En 3°C:

Las paradas son aceptadas.

Es un grupo que tarda bastante en ponerse en marcha. Su poca capacidad de concentración en lo que explico desespera bastante y crea problemas de tiempo.

En la puesta en común final me encuentro algunas sorpresas: los conceptos básicos dicen ya conocerlos, que ya los han visto y comprendido todos, así que me estoy repitiendo sobre lo que ya conocen. ¡Estupendo, pues tenía mis dudas!, Les comento.

El problema entonces es otro, no aplican lo que conocen.

Seguimos hablando sobre estos y otros aspectos de tipo reglamentario, y para confirmar sus conocimientos les pregunto directamente. No saben responderme.

Es difícil llevar este grupo pero creo que evoluciona bien, aunque menos de lo que creen ellos que van aprendiendo.

3°E. Como ya comentamos es el grupo de enseñanza compensatoria. Esto empieza a notarse en su capacidad de comprender distintas situaciones. Cuando "a su manera" les sale algo... son incapaces de pensar en una posibilidad mejor de juego (es un poquito frustrante). También es curioso como no son capaces de ver mucho más allá de lo trabajado, por muy evidente y lógico que sea de lo que hablemos.

Colaboran muy bien de todos modos, y parece que poco a poco son más capaces y hábiles en juego.

Sesión 6ª (12/01/04)

Esta sesión ha funcionado bien en cuanto a la práctica, especialmente en 3ºB.

Se ha notado mucho más la experiencia previa de algunos alumnos en el juego.

He tenido que intervenir en bastantes ocasiones durante el mismo. Esta sesión ha dado lugar en muchas ocasiones para el trabajo de aspectos reglamentarios básicos. Al ser la primera sesión en que se han incluido los lanzamientos a portería ha resultado bastante motivante.

Los alumnos han respondido bien a las preguntas.

Han tenido algunos problemas técnicos con el bote, tanto en el uno contra uno como en el dos contra dos.

No he podido trabajar e insistir mucho en la defensa, ya que inicialmente por mal que la hiciesen ya suponía bastante dificultad para los atacantes. Las preguntas relacionadas con el cuatro contra cuatro se han quedado un poco grades para ellos. No controlan todavía conceptos tácticos de juego que impliquen tantos jugadores.

Aquellos conceptos técnico-tácticos que impliquen el movimiento de varios jugadores para conseguir una ventaja indirectamente les resultan muy lejanos. También les resultan difícil inicialmente bascular o hacer cambios en defensa...

A pesar de estas dificultades parece que ante la progresión de ejercicios y preguntas, sí se interesan por el tema, por la lógica del juego, y comienzan a comprender otras posibilidades de acción diferentes a las que utilizan, escuchándolas con más atención.

Sesión 7ª (19/01/04)

Se trata de una sesión muy entretenida por los ejercicios propuestos.

La aparición del portero como protagonista ha supuesto algunas dificultades. Cuando la función de portero la realiza una chica no habituada a este tipo de actividad la tarea es difícil que salga. El miedo es un factor decisivo, y cuando el lanzador lo hace ligeramente fuerte los alumnos tienden antes a evitar el balón que a pararlo.

No estoy seguro de que los objetivos de aprendizaje comprensivo se hayan cumplido.

Los alumnos han trabajado bien las situaciones de superioridad numérica.

Mientras algunos alumnos conocían o intuían su labor en defensa otros han estado bastante perdidos.

Creo que la sesión a nivel práctico ha sido muy positiva, pero conceptualmente les ha costado bastante. He tenido que explicar distintas ideas a las que no llegaban por sí mismos, e insistir en los fundamentos tácticos básicos del juego. que en muchas ocasiones olvidan.

Estoy un poco desanimado por la poca evolución que veo hasta el momento. Quizás el "parón navideño" haya sido bastante perjudicial para la progresión en el aprendizaje.

Sesión 8ª (26/01/04)

Se trata de una sesión en la que el juego tiene unas características muy similares al propio deporte.

Los alumnos han mostrado diferentes problemas durante la sesión:

- Gran diferencia de juego de unos grupos a otros, sobre todo en acciones de ataque.
- Bastantes problemas para ponerse de acuerdo entre los miembros de los equipos a la hora de defender.
- Muchos de ellos no tienen todavía nada claro las diferencias entre la defensa en zona y la individual.
- En el caso de utilizar defensa individual, desde dónde realizarla.

Han sido conscientes de la dificultad de atacar una defensa en zona cuando esta se ha organizado. También tienen dificultades para realizar contraataques que no sean acciones puramente individuales. Hemos hablado de movimientos en ataque como los bloqueos, pero son incapaces de aplicarlos en el juego.

De todos modos, además de las grandes diferencias entre los alumnos, en esta sesión ha sido difícil ver algunos movimientos del juego que un campo tan reducido (20m) no permite desarrollar. (desmarcarse, hacer pases fáciles, contraataques...).

- Cómo me he sentido:

Respecto a la práctica, algo frustrado con algunos grupos.

Respecto a la reflexión sobre la práctica, creo que sigue siendo difícil la participación de aquellos alumnos que por falta de recursos o timidez no lo hacen. De este modo me quedo sin saber en muchas ocasiones que porcentaje de alumnos hubiese sabido las respuestas que otros han logrado.

- Respecto al alumnado:

Creo que la facilidad de movimiento y la experiencia previa marca unas diferencias difíciles de salvar.

La implicación es muy variable dentro de los grupos. Se da el caso de un grupo, (3°C) que tiene grandes dificultades para mantener la atención, y esto les perjudica enormemente ya que no observan a sus compañeros, les cuesta comprender los ejercicios, y por todo ello avanzar en el aprendizaje.

Otros grupos como 3ºA y 3ºB avanzan mucho más adecuadamente y creo que van realizando progresos. El grupo 3ºE de "compensatoria" es probablemente el que evoluciona de una forma más clara (dentro de sus limitaciones), claro que son sólo 15 alumnos en clase y esto facilita bastante.

Creo que, salvo 3°C con quienes tengo mis dudas (pues son motivo de quejas de todo el profesorado), los alumnos aceptan de buen grado este tipo de enseñanza, y creo que esto es evidente en los vídeos que has realizado.

Sesión 9ª (02/02/04)

Ha resultado bastante bien en casi todos los grupos (3°C como siempre ha dado algunos problemas).

El primer ejercicio que sobre el papel parecía poco práctico ha resultado todo lo contrario. El segundo ha sido prácticamente juego aunque todavía con muchísimos errores.

Ya comprenden e intentan utilizar los principios básicos del juego. Saben por lo general detectar los fallos más importantes y después de comentarlos los corrigen algo.

Van cogiendo algo de soltura en el juego de equipo, claro que hasta ahora no habíamos utilizado para ello todo el campo de juego.

En general mejoran técnica y tácticamente.

Sigo parando el juego para volver a los fundamentos básicos, aunque creo que es normal. Ya no es necesario realizar tantas preguntas para detectar los errores o una posible mejora en el juego.

- Cómo me siento:

Por fin vuelven las sensaciones positivas. Creo que están empezando a coger la idea del juego teórica y prácticamente. A esto creo que contribuye notablemente el comenzar a utilizar toda la cancha de balonmano, claro que sin las sesiones previas no hubiese tenido sentido.

- Los alumnos:

Funcionan bien, responden con menos problemas a las preguntas y se muestran dispuestos aunque a menudo se equivoquen.

Sesión nº 10 (09/02/04)

El ejercicio propuesto ha presentado algunas ventajas e inconvenientes en su desarrollo.

Desde luego la transición de ataque a defensa ha sido más rápida por la reducción del campo, pero a su vez les ha reducido el tiempo necesario para organizarse en defensa cuando finalizaban su ataque. A su vez, al no estar

acostumbrados a pasar a defender rápidamente, los contraataque se realizaban casi sin oposición, y los contraatacantes llegaban a portería sin problemas. Algunos alumnos ante esta situación han abusado del juego individual en dichos contraataques y difícilmente he podido llegar a convencerles de lo contrario(a alumnos de compensatoria fundamentalmente).

El juego sin balón es muy pobre y además les cuesta realizar cambios de posición en ataque aunque la circulación de balón va mejorando poco a poco.

Algunos alumnos con más iniciativa realizan entradas para llevarse a los defensores y pasar el balón al jugador libre, pero esto no es lo más habitual.

En defensa ya basculan casi correctamente y salen a presionar recuperando la posición.

También aparecen jugadores realizando fintas de pase y tiro.

Los contraataques son frecuentes y tengo que parar el juego de vez en cuando para que vuelvan a organizarse y no se convierta en un correcales.

La falta de espacio parece un inconveniente para realizar buenos pases, sobre todo porque algunos / as no han asimilado todavía la idea de ganar una buena posición, para recibir los pases o tirar.

Ellos ven muchos de los errores y se quejan todavía de la falta de juego en equipo de algunos de sus compañeros.

Creo que van progresando y sobre todo comprenden mejor los fundamentos del juego, otra cosa diferente es aplicarlos.

Sesión nº 11**(16/02/04)**

La organización propuesta no se ha podido llevar a cabo, ya que sólo uno de los grupos contaba con 28 alumnos que realizasen la clase de Educación Física.

De este modo he organizado los partidos utilizando todo el campo y jugando solamente dos equipos con algunos reservas que iban entrando al juego cada cierto tiempo. El equipo que descansaba actuaba de observador comentando lo visto brevemente al transcurrir los 7 minutos de juego, y posteriormente entraba a jugar con el equipo ganador del partido anterior.

He distribuido el trabajo de los observadores para que unos observasen las evoluciones de un equipo y otro grupo a su oponente.

Los alumnos son capaces de detectar las faltas reglamentarias básicas. También critican rápidamente a aquellos "que no pasan" y que juegan por libre sin dar juego a su equipo.

Ante estos muchas veces se excusan diciendo que sus compañeros no se colocan en buenas posiciones para recibir el pase, y a veces tienen razón. Vemos la importancia del juego sin balón y les hago observarlo durante los partidos.

Observamos como los jugadores más activos en el juego sin balón consiguen mejores posiciones, piden frecuentemente el balón, y suelen recibir más pases.

Para observar la defensa le sugiero que sigan primero a un equipo, posteriormente que comenten la actuación de un jugador en concreto.

Ven errores y aciertos en defensa tanto individuales como de grupo. Ven errores relacionados fundamentalmente con la ocupación de espacios, pero todavía no comentan los errores en la técnica de la defensa individual.

Una vez visto todo esto en el juego se lo comentamos al equipo saliente antes de entrar a jugar.

Siguen prefiriendo jugar con defensa zonal en general, aunque ante determinadas situaciones, para frenar a algún jugador, les propongo la conveniencia de una defensa mixta.

Creo que ha habido una evolución clara y que el aprendizaje es bastante aceptable. Además es más evidente en aquellos alumnos / as menos experimentados en deportes de equipo y que han puesto un poco de interés. Por supuesto la pasividad de algunos ha limitado su evolución, pero las observaciones de sus compañeros durante y al final de las sesiones les han tenido que llegar...

Todo esto lo comprobaremos en la próxima sesión el Examen.

Sesiones 12, 13, y 14 (22/02/04) (01/03/04) (08/03/04)

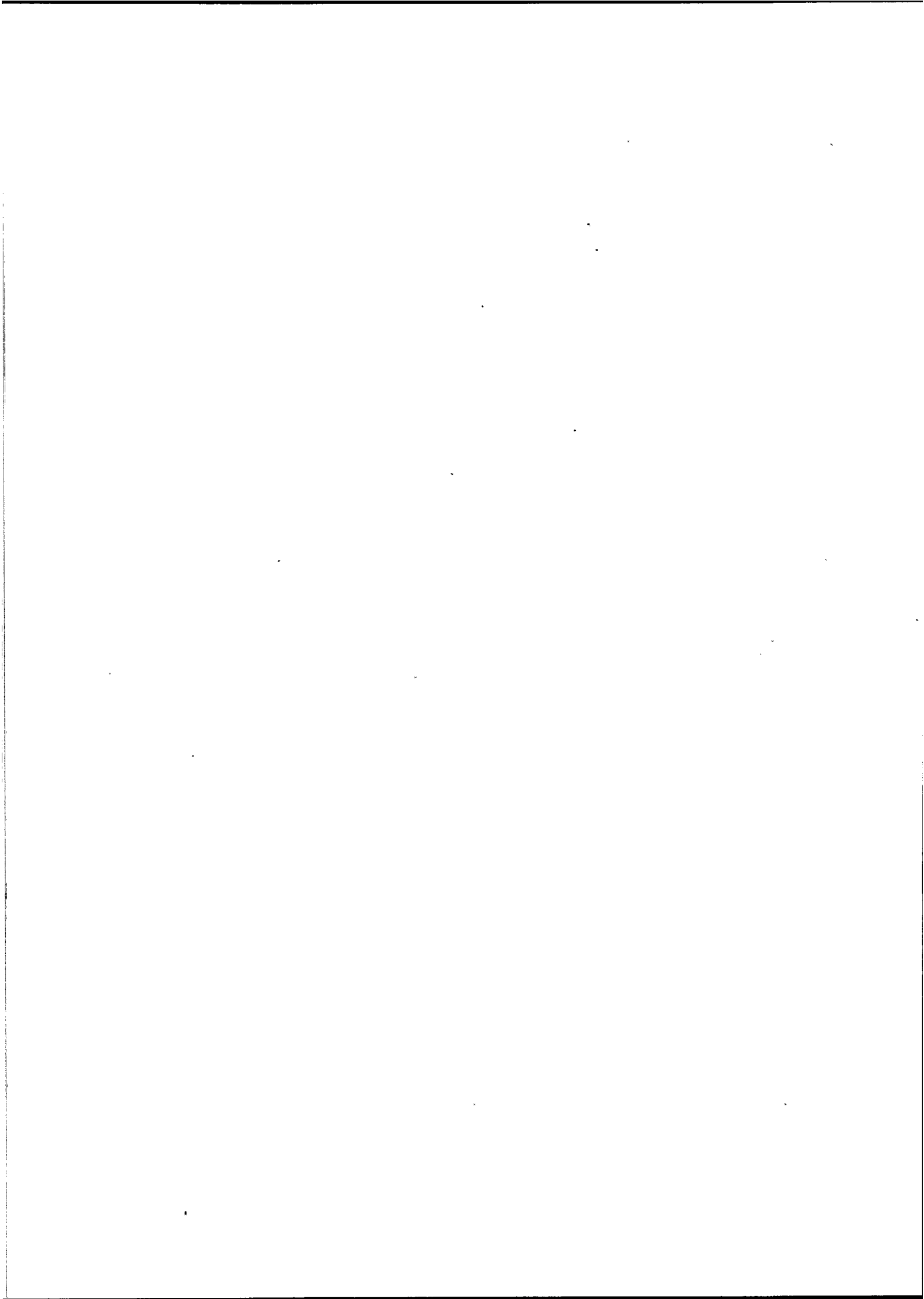
Por la urgencia de evaluar antes de marchar de viaje de estudios dejando las notas puestas, me he visto en la necesidad de resumir las tres últimas sesiones a dos, una anterior y otra posterior al examen.

La sesión de observación propuesta la hemos realizado siguiendo los puntos señalados en la misma pero con una pequeña variación motivada por la limitación de tiempo. Esta variación ha consistido en analizar dichos puntos verbalmente y en grupo.

Como viene indicado en las sesiones, inicialmente se analizaron aquellos puntos más básicos y posteriormente el análisis fue más pormenorizado.

Creo que ha sido una herramienta muy útil para conseguir centrar su atención en el juego, para comprenderlo mejor. En ocasiones la explicación de sus respuestas ha sido buena y otras no tanto. He tenido que corregir y matizar respuestas, valorando de forma positiva la actividad que además ha sido muy motivante por estar vinculada al juego real.

Anexo III: Reuniones



REUNIÓN DEL 27 DE OCTUBRE DE 2003

(Co) Buenas tardes. Venga Marta ¿empiezas tú?

(Ma) Pues yo no he visto el vídeo de baloncesto todavía, pero el de balonmano, he hecho el experimento con mi hijo y me he dado cuenta que es muy difícil – el vídeo ponerlo como una información más sí, pero a mi me da la sensación que los chavales plantearle esta hoja en clase, viendo el vídeo no es no es muy operativo porque es que no van a rellenar nada más que con tonterías, y los poquitos que saben no van a tener una transferencia a los compañeros, entonces mi punto de vista es, el vídeo se pone en un momento determinado, ya sabes que a mi ponerlo a principio me va a costar porque tengo que pedir el aula y empezar a ver las unidades para ganar el tiempo. Es la hoja entregarla como pautas para un trabajo que tienen que hacer en grupo, que además pueden usar las imágenes del vídeo, o la información del vídeo como la bibliografía que busquen ellos. Pero no como una ficha de clase a partir de ver el vídeo

(Co) Vamos a ver

(Se) Yo no tengo la ficha...de observación

(Co) ¿Del vídeo?

(Se) Sí

(Co) ¿No te llegó en la sesión, con la unidad?

(Ma) Está en la primera sesión

(Co) Mira empieza así: objetivos, actividades, no pero a lo mejor no ha...

(Ma) Es que es la primera sesión

(Se) No, no, es que no tengo ninguna sesión

(Co) ¿No te he dado esto?

(Se) No

(Ma) Qué bueno. Pobrecillo.....

(Co) Vaya, te lo mando y...os lo tengo que mandar a todos, no te preocupes.
¿Cuándo piensas empezar?

(Se) Eh Yo tengo un...

(Co) ¿Ya? ¿Esta semana?

(Se) No.

(Co) No te preocupes, deja.

(Ro) Pues quedan catorce sesiones.

(Ma) ¿de aquí a cuándo?

(Ro) De aquí a Navidad

(Co) Entonces, como sigo retocando, pues te la doy ya definitiva que también os la pasaré. De todas formas te dejo...

(Ro) Toma, a mí me sobra ésta, yo tengo, como a mi me diste dos copias...

(Co) Ah pues a lo mejor fue eso.

(Ma) No

(Ro) En las primeras que estaban faltaban cosas

(Co) Esa estaba incompleta

(Ro) Esa sí estaba bien y yo tengo la mía separada

(Co) Aquí tengo la de baloncesto, que ésta también la...

(Ma) Además el inicio de balonmano son iguales

(Ro) Es que yo con balonmano no he empezado porque tengo clase con terceros y lo tengo que preparar más que el baloncesto

(Co) Ya tiene la de baloncesto. No, la de balonmano, le paso yo esto para que la vaya mirando y luego ya te paso la definitiva.

(Ro) Es que la de balonmano, tengo que mirarlo pero creo que no me la he traído.

(Co) Si o yo me acerco a Boadilla ó Alicia que pasa por delante

(Co) Bueno. El vídeo. La idea es unir un poco los conocimientos previos, de baloncesto o de balonmano, entonces cómo lo haces, al final hay muchas maneras. Yo os he dado un vídeo el de balonmano es un partido.

(Ma) Sí, es un partido totalmente.

(Co) Un tiempo...un tiempo. Y el baloncesto...

(Ma) Eso no lo he visto

(Co) Haciéndome partícipe de la valoración de Rosa. No voy a decir.

(Ma) ¿Tú has visto el de baloncesto?

(Ro) Sí

(Ma) No habéis visto el de baloncesto?

(Ro) Es un sinvergüenza

(Co) Concisa

(Ma) ¿Por qué?

(Ro) Mira. Primero porque es una copia malísima. Que me parece vergonzoso. Eso para empezar, eso lo primero y luego lo segundo, bueno lo segundo no porque lo otro es lo de menos porque tu ya lo manipulas como tú quieres pero lo primero es que eso sea bueno. Yo he cogido la mía que tengo que es la misma pero es...

(Co) La original

(Ro) No es original pero casi, y nada, se la he puesto. Pero estoy de acuerdo con lo que dices tú, que esta planilla no sirve para ese vídeo

(Co) Escucha. Vamos a ver.

(Ro) No si yo creo que habría que hacer... si se quiere poner ese vídeo hay que hacerlo de otra manera.

(Ma) Pero escúchame una cosa, el vídeo es de un partido también?

(Ro) No, no, no es... es que son gestos técnicos la mayoría. Que es verdad que cada trozo técnico tiene su parte de humor y su parte de partido y en el partido tú tienes que coger y decirle mira ves aquí el pivote? Veis aquí el pase? Veis aquí no se qué?

(Ma) Porque ¿tienes que parar el vídeo?

(Ro) O parar o señalárselo porque el vídeo para los chicos yo creo que muy difícil. Tú sí porque estas acostumbrado a verlo pero si tu.

(Se) El vídeo del partido es muy rápido.

(Ro) Tu estas viendo el vídeo del partido y están explicando vale eh por ejemplo el desmarque y sale un trocito de realidad habiendo desmarque, yo lo veo porque yo sé lo que es el desmarque y lo he visto más veces pero es que ellos lo vean allí lo verán no sé si lo verán dos de los que juegan y han visto muchos partidos. Los otros no lo ven

(Ma) De todas formas es una pena, aquí se trata todo de hacer crítica positivas como verás, porque todos tenemos ideas, pero es una pena que al partido que por ejemplo yo en baloncesto no lo he visto, he visto el de balonmano lo bueno y lo útil para que esto pudiera realizarse y para que realmente ellos le sirvan más que lo mismo ver un partido en su casa que a lo mejor es que han visto el partido del sábado y entonces dirían y esta que nos pone aquí Entonces. Si pudiera haberse grabado una voz explicando las cosas que realmente ellos están viendo, mejor que los comentarios del comentaristas del partido. Es una idea

(Ro) No es que la idea es que tú lo explicaras, en vez de que estuviera grabado que tú fueras la que quitaras el volumen y fuera diciendo no sé que no sé cuando. Eso fue lo que me dijiste a mi no?

(Co) Eso es lo que os dije más o menos

(Ro) Claro pero ella controla balonmano

(Ma) No yo no controlo balonmano

(Se) En balonmano yo voy bastante pez

(Ma) No que yo no controlo balonmano yo he aprendido de ellos. Lo que pasa es que yo no controlo nada tanto como para hacer de comentarista de partido, durante el partido. Yo soy capaz de explicarles en la clase cómo trabajar o consecuencia de un juego en donde has visto fallos como dices las preguntas famosas y ya las he hecho y o al revés antes pero no soy capaz a lo mejor de explicar la técnica y la táctica, mira esto tres tres tres pero es que no soy en un vídeo no soy capaz yo...

(Co) ¿Vamos a ver que me interesa a mí del balonmano? Desde los vamos a la practica elementos técnicos- tácticos individuales, no? El bote, no?

(Ma) El pase, la recepción

(Co) Lanzamiento

(Ma) el lanzamiento

(Ro) Lo de los pasos, supongo, la finta

(Co) No si además os dije me había gustado este tema porque está....muy clarito

(Ma) Si esto también está muy claro. Yo me he leído casi todas unidades.

(Co) O sea es extraerlo de aquí. O sea cuando vemos en la cinta, cuando hay un lanzamiento cuando hay una finta, cuando hay un pase, cuando hay un bote continuado o tal, pues hacerles que, que detecten eso. Y lo

podemos enlazar. Y ¿para qué utilizan el pase?, ¿no?, por ejemplo algo que comentamos lo que no viene en el vídeo son los principios estratégicos. Entonces eso hay que comentárselo, ahora que llevamos diez minutos de partido, por eso tiene que ser muchas situaciones jugadas eh pues en este tipo de deporte hay tres principios: que además si no recuerdo mal vienen por aquí también, mantener la posición del balón, avanzar hacia el campo contrario, intentar conseguir punto en defensa.

(Ma) Intentar robar el balón.

(Co) Hacernos con el balón. Impedir el avance

(Ma) Impedir el gol.

(Co) A través de interceptaciones, entonces hay que explicárselo y eso lo anotarán ellos tal cual. Entonces en el vídeo, van a ver las técnicas, van a ver como están colocados en el campo, o sea que tengan una referencia de cómo se juega al balonmano. Eso les llegará mas o menos, a nivel de baloncesto yo os he dicho que ha sido algo para salir del apuro. Porque a mi si el vídeo no me gusta porque es muy analítico, son muy técnicos pero este fin de semana he estado otra vez pendiente y vuelven a no sacar un partido de baloncesto. O no lo he pillado.

(Se) Si quieres un partido de baloncesto, yo tengo uno el ultimo de la semifinal de la copa de Europa

(Co) Pues... Y tengo a Josu y tal lo que pasa que...como malo este fin de semana grabo.

(Ma) Y seguro que allí en el Estudiantes pido un vídeo, y tendrán videos de partidos, seguro.

(Co) Otro... otra, otra forma es decir no hay vídeo, porque en lugar de catorce sesiones me pilla el toro no sé que bum vamos a hacer un juego no sé que y obtienen una visión del juego y este fin de semana o vais al polideportivo o en la tele a tal hora bum bum y rellenan la planilla. Yo les hago el comentario que haga falta. En su casa todos pero al principio....

(Ma) Estaría bien, estaría bien que la planilla la rellenaran basándose en información que ellos busquen, como tú dices ahí, y en algún partido que ellos hayan visto...

(Co) Claro

(Ma) No especialmente en el vídeo porque ya te digo yo por ejemplo para poner el vídeo ahora mismo tengo problemas. Pues como yo por favor tenéis que ver un partido entonces tenéis que ver un partido porque eso os ayudar a hacer este trabajo, porque pone quince días de plazo para la entrega.

(Co) Sí.

(Ma) O sea que bueno en realidad hay como quince días tú pretendes que lo hagan el primer día pero en realidad el día antes de entregártelo lo hacen.

(Co) Claro entonces da igual quince días que ocho que treinta.

(Ma) Exacto.

(Co) Yo es que parto desde el principio que lo van a hacer el día anterior o tres días.

(Ma) El día que se los pida, al día siguiente que lo hagan.

(Co) Entonces, cuando se les genera una inquietud, vamos hablar con ellos, vamos a empezar con balonmano que será eso tal, pues están más

motivados. Entonces por eso se les da este tema, han visto el vídeo o ven un partido en la tele, o ...

(Se) Deberían grabarlo ¿no?, para que les diese tiempo a volver a ver algo...

(Co) Claro entonces por eso la idea es ir poniendo, parando, poniendo, parando, comentándoles, y que vean las cuatro imágenes, bueno de lo que es el juego global y lo que es el pase, lo que es tal, cuando se desmarcan, que no, cuando consiguen y además me gustó la de balonmano porque era, no era mucho chun, chun, chun, ritmo rápido que no se ve nada ...

(Ro) No.

(Co) Que había no sé si ...

(Ro) Yo es que no lo he llegado a ...he visto un trocito... Pero no he llegado a ver...

(Co) Creo que va a servir. Y el de baloncesto es que sigo así. Josu debe tener. Si tú tienes aquí ya te daré un toque , entonces para la próxima lo que pasa bueno que a lo mejor alguno llegamos tarde. Bueno tú tienes de...pero lo que pasa es que el mismo vídeo.

(Ro) A mi no me importa si yo, yo les he puesto eso, y ya veo mas o menos por donde van. Entonces me da igual esto, que se busquen la vida. Yo les he puesto ese vídeo y ya no les voy a buscar a ponerles otro porque

(Co) No, no, no...

(Ma) ¿Y has ido parando y explicando?

(Ro) En algunos casos he parado, el trocito del humor ese de Carlitos se lo he pasado y ..., pero no les he explicado demasiado, porque yo creo que ellos tienen la atención en el vídeo los diez, quince primeros minutos, no más. Entonces he explicado un poquillo, les he explicado sobre todo, pues el primer punto, y luego de esto no les he explicado nada pero no me importa.

(Co) La realización en ataque claro

(Ro) Como ahí no se veía mucho. Pero bueno, luego he pensado que esto.....

(Co) ¿Qué utilizaste el uno o el dos? El dos es más global

(Ro) Claro, es que yo, como me pilló ... claro, me pilló que tuve que meter mi cinta, pues claro, vi el primero, y luego el segundo lo intenté pasar, pero ya no me dio casi tiempo

(Co) Ahá

(Ro) Fue un poco chapuza. Y luego esto...

(Co) Las reglas básicas

(Ro) Esto y esto lo he dado. Se lo he dado en el resumen, directamente y fotocopiado. Las reglas y breve descripción del juego.

(Ma) Es que yo por ejemplo, las reglas, lo que hago, es que voy metiendo reglas según hacen el juego.

(Ro) No. Yo también. Pero se las he dado.

(Co) Pero es que faltan cuatro reglas básicas. ¿No? Que el balón no puede salir de las líneas del campo. Que se puede botar. Que gana el que más goles meta. Que ... son cuatro reglas básicas.

(Ma) No, yo por ejemplo antes de empezar, les he explicado el ciclo de pasos. Que es el conflicto del Balonmano. Les he explicado el ciclo de pasos y bueno, eso lo aparcáis, lo guardáis en el bolsillo y ya lo tenemos para otro día. Porque todo ese que crea el problema.

(Co) Pero que la idea es esa entonces para que tengan un trabajo que luego esta plantilla para entregar el trabajo a lo mejor no les sirve.... Esta planilla sino que describe: historia de balonmano.... no sé que...pum pum y se van a las a— y ya está. Algunos entregarán trabajos sobre balonmano, otros entregarán cuatro pautas ...

(Ro) Yo les he dicho claro que esto son los títulos del trabajo. Yo se los he dicho y además lo han copiado. Les he dicho, dejad un espacio! Para ellos tal, y en el vídeo si ves que va saliendo algo, vas tomando nota por ejemplo aquí en elementos técnicos pues ya sabes el pase, el tiro, tal, entonces, he dejado claro.....

(Ma) Para que no te metan un rollo sacarlo de Internet...

(Co) Eso que no sea cortar y pegar

(Se) Yo estoy un poquito perdido...es que no sabía lo del trabajo...

(Ma) Quince días. Tienes quince días para entregar un trabajo...

(Co) Hombre, si te faltaba esto, lógicamente. La primera sesión es que se hagan una idea sobre el juego de balonmano...no? o de baloncesto. Pues una posibilidad es ...

(Se) que les has entregado previamente las fotocopias, que se lo han estudiado un poquito

(Co). No. el vídeo...análisis del vídeo o sea les pones el vídeo...

(Se) O sea que si han estudiado antes nada.

(Co) Llegan vírgenes totales, unos más otros menos. Entonces se supone que al final de la clase después de haber visto el vídeo ya tienen una idea de lo que es el balonmano. No? Porque han visto los pases tal tal. Tú has parado, has comentado, sigo diciendo los principios estratégicos hay que comentarlo porque sino....no? no los ven, etc. Termina la clase, tienen una idea entonces para que profundicen en esa idea, les entregas el tema, uno a cada grupo, o a los que lo pida o que entren en Internet o la biblioteca del Centro...tienen unos quince días....

(Se) Trabajo en equipo entonces?

(Co) Eh; no el trabajo es individual. Ehhh o sea cada uno entrega el suyo. Lo pueden hacerlo en grupo perfectamente.

(Se) Sí.

(Co) Ehh. Que utilicen la bibliografía, que tú les pueda aportar o que ellos tengan y te entreguen un trabajo sobre el baloncesto ...y balonmano con estos apartados.

(Se) Claro es que, estáis hablando de la hoja y tal. Pensando que me estabas hablando de de sí sí de registrar esto sobre el vídeo.

(Ma) Claro.

(Co) Claro es que...habrá alumnos que según van viendo el vídeo. Elementos técnicos, pases, recepciones, lanzamientos...

(Ro) De los míos ninguno. Ya te lo digo. De los míos ninguno.

(Se) Se supone que sería una primera fase del trabajo...

(Ro) Pero es que no tienen habito de trabajar así. Como no tienen el habito es complicadísimo.

(Ma) Para mi tambié es complicado.

(Ro) Claro, claro.

(Co) hummmm que puedan sacar algo de información...

(Ma) Para que sean capaces de captar esa información tienen que estar acostumbrados a ese deporte ya de antemano, y además estar acostumbrados a ver videos en los entrenamientos, con lo cual es un poco falso que yo se lo ponga y que pretenda algo de eso como profesora de un grupo cuando no pretendo dar por echo que saben nada.

(Co) Ya Marta, pero si aquí se trata de ir sentando unas bases, es decir y por que mejor un partido que un vídeo muy analítico; aquí los pases, aquí la entrada, aquí

(Ma) Pero, por ejemplo

(Co) Para que se acostumbren....

(Ma) Yo también veo que quizás estaría bien ponérselo al final. Ese es mi punto de vista. Yo, la sensación que tengo poniendo el vídeo ahora es que no van a pillar onda y bueno, pues van a ver un partido como los que les

gusta ver deportes en la tele y lo van a pasar bien y los que no les gusta el deporte de equipo, que no los practica y no van a poner ningún interés....

(Co) Vale, cuando ven un partido en la tele en qué se fijan? En que meten gol, no...?

(Ma) El que mete la canasta ...

(Co) Él que gana o la canasta tal tal. Pero se trata que empiecen a coger alguna pauta para ver los partidos de otra manera.

(Ma) Claro pero

(Co) Ehhh? Y fíjate ese como estaba para lanzar -técnica individual-, y sin embargo que ha hecho? Ha pasado al jugador, al base otra vez ¿por qué? Porque ha utilizado el primer principio ..

(Ro) Entonces eso será después Co. Osea, entonces lo que tenemos que hacer es, poner el vídeo ahora, y quizás ponerlo dentro de siete sesiones.

(Co) Vale, no pasa nada.

(Ro) Eso sí

(Ma) Yo particularmente, como además ahora tengo poco posible ponerlo, lo voy a poner hacia la mitad o hacia el final.

(Co) Pero

(Ro) Pero a lo mejor sí diles a ellos que en casa que vean un partido y que intente obtener algo

(Co) Pero si ahí perfectamente, esto es .. , vosotros ponéis las pautas. Pero eso sí, la idea es que tienen que entender....

(Ma) Quiero decirte que yo no le encuentro útil.

(Co) Que no. Pero uhhh, la idea. El tema es que todos tienen que empezar con una idea parecida de lo que es el baloncesto o el balonmano. ¿Cómo les das esa idea? Es el tema.

(Ma) Ya

(Co) Entonces, mi sugerencia era a través del vídeo.

(Ma) Vale, Vale.

(Co) Que supieran la forma de no ir todos al balón, de cómo es el campo de grande. Porque en el baloncesto eso al lo mejor está bastante ...¿no? Siempre hay alguno más fácil en el partido, pero en el balonmano. Bueno este fin de semana anterior balonmano, balonmano, balonmano.

(Se) De todos modos, con el vídeo sí que lo explica todo, el vídeo de baloncesto, ahí sí que es mucho más fácil. Se lo pones y se enteran de cosas.

(Co) Pero el problema es que, hay poco juego.

(Se) Ya.

(Co) Porque lo que interesa es que.

(Se) Pero en más fácil porque paran , explican....

(Ro) A lo mejor entonces tendrían que ser. Le pones el partido y hacerles preguntas simplemente. Empezar al revés, y decirles ehhh, en este deporte ¿cuántos jugadores hay en la cancha?

(Co) ¿Cómo se comunicaban? ¿cuántos jugadores? Mediante pases.

(Ro) ¿Cómo se pasan el balón? ¿Cuál es el objetivo del juego? A lo mejor todo lo que les estás diciendo de qué es el baloncesto, no se qué y no sé cuantos. Hacerles las preguntas y ponerles el vídeo, a ver sí son capaces de descifrarlo.

(Co) Eso es baloncesto.

(Ma) Eso es un apartado que pone aquí, resume brevemente el juego, el número de jugadores ...

(Co) Eso es más indagación que lo que yo estoy diciendo. Chapó.

(Ro) No lo sé, porque yo ya te digo, esto directamente les he dado la fotocopia para

(Co) Por ejemplo, el balonmano dura media hora, a los quince minutos pararlo, Bueno vamos a ver, qué habéis sacado de aquí y empezad a comentar ¿no? Pues que juegan siete contra siete.. y qué, qué hacían con el balón. Pasárselo. Bueno, pues eso ...

(Se) Y al final, esto cuándo se recoge esta hoja?

(Co) Pues a los quince días, o a la semana, a los veinte. Cuando tu veas, según los grupos. Hay grupos más lentos y grupos más ...

(Se) Pero se supone que lo han rellenado y entonces con la bibliografía, con todo lo que han ..

(Co) Lo que es un trabajo ¿no? Porque media ahí un criterio para ir evaluando y esas cosas. ¿Habéis visto entonces la planilla que es muy concreta?

(Ro) No, yo ya te digo que les he entregado esto, y en principio que luego ellos lo rellenen. Hagan el trabajo teniendo en cuenta estos puntos.

(Co) Que es difícil, de ver ..., estar echándole un vistazo al vídeo, e ir rellenando la planilla.

(Ro) Sí, sobretodo que ellos esto no lo entienden, o sea no lo entienden.

(Co) Entonces planilla más clara, a lo mejor de ir poniendo X

(Ro) Tu les dices a los chicos ¿cuáles son los principios estratégicos en ataque?. Y eso. Nada.

(Co) No eso tienes que ir diciéndoselo.

(Se) Yo recuerdo en tercero del INEF cuando, en cuarto fue cuando empezó Sampedro, fue el que primero empezó con táctica y tal. Empezó a hacer los esquemas, y yo que no había jugado así..., nunca había hecho jugadas y tal, me costaba muchísimo comprender las jugadas en la pizarra. O sea no me las imaginada.

(Co) Claro

(Se) Y habíamos hecho técnica individual, técnica..

(Co) Queeee, por eso los principios hay que comentarlos. Entonces cuando se están pasando el balón, o avanzando, pues es decir, eso que están haciendo ahora, que es bla, bla, bla,, bla, que es lo que están haciendo y tal, a eso se le llama porque es lo primero que vas a trabajar en la unidad.

Que lo vean cuando es, cuando no hay presión al otro equipo, que no nos presionan, tal, mantenemos la posesión del balón, o cuando hay unluego enlazarlo con un momento que vayan a tirar a canasta o lanzar a portería, hay un pase al base, hay un pase al central, o tal, pues bueno, utilizan el principio de conseguir punto. Pero claro, por eso digo que hay que comentarlo. Que como veáis. Pero partiendo de eso. Que todos, antes de empezar la primera práctica tengan una idea. O haciendo eso con la práctica, bueno. La segunda sesión la idea es esa, principios y un juego muy global para que vayan haciéndose a la idea.

(Ma) Es la misma, para el baloncesto y para el balonmano.

(Ro) Sí, es la misma.

(Co) Si veis, al principio, luego empieza a haber diferencias, pero es, los mismos principios estratégicos. Lo primero que tienen q—

(Ma) Si como en el juego éste — el balón porque lo demás esto exactamente igual porque yo he hecho hoy esta sesión con balonmano y esta sesión con baloncesto. Claro, lo único que cambiaba era el tablero, no?

(Co) Al mismo grupo, no.

(Ma) ¡No!

(Co) Claro

(Ma) No, No. Que además me he dado cuenta como empieza las primeras sesiones tan parecidas, no va ser nada útil en el mismo curso...

(Co) No, no.

(Ma) ...plantearles este trabajo de baloncesto la primera evaluación y en el segundo...

(Co) No que no. Ahora hablamos de eso...

(Ma) Claro. Porque es que lo que no ...les va a aparecer que...

(Co) Que están repitiendo lo mismo.

(Ma) No, no, es que no es que les vaya a parecer es que están repitiendo lo mismo, aunque sea con diferente fin. Pero es lo mismo. Y yo, por ejemplo, la primera sensación que he tenido, que todavía no la escribo, porque no me ha dado tiempo, porque vengo de allí, pero vamos, te lo cuento. Je, je, es la sensación de ¿les está pareciendo una chorrada lo que les estoy preguntando?

(Ro) ¿Sabes lo que me pasa?, que como veía que mis grupos como no están acostumbrados a trabajar así, no me iba a dar tiempo, me he llevado todas las preguntas escritas, y se las he dado con la planilla de observación. Les he dado un tocho para cada grupo. Y entonces el próximo día tienen que traer las preguntas contestadas en grupo. Entonces no me han contestado. Me da igual.

(Ma) Yo les he dicho que en el trabajo de grupo, una de las cosas que quiero, es que contesten a preguntas que se les plantea en clase, para que no lo hagan tanto ...

(Co) Eso viene ahora. Ya sabéis que yo soy muy desorganizado y se me quedarán cosas en el tintero.

(Ma) Ah, entonces no podemos seguir hablando.

(Co) Sí. Pero, primero. Rosa ¿Cuántos grupos?.

(Ro) ¿A cuántos grupos se lo voy a hacer?

(Co) Bueno, vamos a ver. Yo voy a procurar traer un orden del día.

(Ro) Vale, vale.

(Co) Voy a intentar....

(Ma) Caro para que no vayamos a nuestro aire.

(Co) ser organizado. De todas formas, según pongo aquí, está abierto. O sea, que van a surgir otras cosas. Además de eso se trata. Que vosotros pongáis al final de lo que tratemos. Entonces lo que sí me interesa conocer en principio son los grupos con los que estáis. Rosa.

(Ro) Cuartos, tengo cuatro

(Co) ¿4º A?

(Ro) A, B, C, D.

(Co) ¿Qué días? Días y hora. Lo digo de cara a ver. Yo empezar a organizarme, a ver cuantas veces puedo ir, y estas cosas. ¿4º A?

(Se) Yo no me he traído el horario.

(Co) ¿No lo sabes de memoria?

(Ro) Pues no

(Se) Los grupos no.

(Ro) 4º A, martes y miércoles.

(Co) Martes ¿a qué hora?

(Ro) A última. A la una y veinticinco.

(Co) Eso no es última ¿eh?

(Ro) Para mi sí.

(Co) Trece veinticinco. ¿Y miércoles también?

(Ro) Miércoles, nueve quince.

(Co) Nueve quince. ¿eso es primera?.

(Ro) Segunda, perdona.

(Co) Ja, ja, ja, ja.

(Ro) 4º B.

(Co) 4ºB B de Barcelona.

(Ro) A última también, trece veinticinco.

(Co) ¿qué días?

(Ro) El lunes a las trece veinticinco, y jueves. Y miércoles a las 10:25.

(Co) ¿4ºC?

(Ro) el martes a las 8:20 y el miércoles a las 11:20.no creo que suceda nada, porque tengo tutoría y lo puedo cambiar.

(Co) ¿y el D?

(Ro) Y el D, el lunes a las doce y media. Y el jueves a las once y veinte.

(Co) Martes, 13:25, a lo mejor puedo ir. Uf, quizá el martes. Bien.

(Ro) Y balonmano, aún no he empezado, pero será tercero. Voy a hacerlo con tercero. El martes.

(Co) ¿Tercero?

(Ro) Tercero B. 11:20 y jueves 9:15

(Co) ¿Alguno más?

(Ro) No. Ya está.

(Co) Muy bien, muy bien.

(Ro) Y mi compañera que quiere hacerlo, aunque no te pase diario ni nada, se lo diré, porque sería lo suyo, que también lo hiciera.

(Co) Sí, me parece bien. Aurorilla.

(Ma) A ver.

(Co) ¿Terceros?

(Ma) Siete terceros. A, B, C, D, E, F, G.

(Co) A todos?

(Ma) Hombre.

(Co) Bueno, pero tengo tu horario.

(Ma) Entonces, ¿qué pasa? Que de mi pasas ¿o qué?. Dame el horario y te pongo los días que cada grupo va a hacerlo.

(Co) Es que lo he estado mirando, y martes y viernes, lo había señalado. O sea, estos dos grupos. Aquí, a lo mejor puedo ir y aquí.

(Ma) Pero espera, porque los dos días no tengo cancha. Yo sólo tengo un día la cancha.

(Co) Bueno, ahora hablamos de eso.

(Ma) Te pongo el día de la semana que cada grupo trabaja en la cancha.

(Se) Tres terceros y cuatro cuartos.

(Co) ¿3ºA?

(Se) A, B, C.

(Co) El horario, cuando puedas.

(Se) Por ejemplo, hoy lunes he tenido tres tercero, de 8:30 a 13:20. Creo que no me equivoco. Es que me han cambiado.

(Co) Ya me lo darás, no te preocupes. Porque estando en Boadilla. Tengo una guardia, y si no hay problema... Bien. Rosa, ya has empezado ¿no?.

(Ro) Puse el vídeo la semana pasada. Pero se lo puse a tres grupos, porque el otro.

(Co) O sea, empezaste la semana del veinte.

(Ro) Sí. El otro grupo no tenía aula. Y entonces creo que a ese grupo no se lo voy poner. O si encuentro un recreo para ponérselo, o sino me lo salto.

(Co) Eh, Eh. Es que quiero llevarlos a todos a la vez, porque sino luego es un lío que vamos ..Dos cosas. Una. A ver qué hacéis, para que todos empiecen con una idea parecida. En lugar de hacer un test de destrezas etc. etc. Bueno, pues desde un planteamiento comprensivo, lo que nos interesa ..

(Ma) Como si fuera una evaluación inicial?

(Co) Sí, pero, normalmente, cuando el planteamiento es técnico, hacemos un test de destrezas ¿no? ¿Si saben pasar? ..

(Ro) Es que yo eso ya se lo he hecho. Porque se lo había hecho antes. Antes de esto.

(Se) Perdona. ¿Esto significa que hay que hacer un test de destrezas y tal?

(Co) No. Desde un planteamiento comprensivo. La idea es...

(Ro) Pero sabes para qué me ha servido? Para hacer los grupos.

(Co) Ese es uno de los motivos

(Ro) Bueno, no era un test de destrezas. Era un test de agilidad más que de otra cosa. Pero me ha salido. He visto quien jugada mejor, quien jugaba peor, y así he podido repartir mejor los grupos.

(Ma) Yo lo he hecho también. Porque yo recojo datos de... el primer día del curso les hago que me expliquen cosas, entre otras, lo que hacen fuera del horario del Centro, entonces claramente los chavales que hacen uno o dos deportes de equipo fuera del horario escolar son claramente los que pongo como cabeza de serie y luego

(Ro) De cada grupo.

(Ma) Y, fundamentalmente, como hay mucha gente que hace baloncesto, porque yo me encuentro con ese problema, que es que en mi Instituto hay mucha gente que hace baloncesto desde hace muchos años, diez horas a la semana

Pues, directamente lo que he hecho es poner cabeza de grupo a quien entrena a baloncesto, y después, cuando no me quedaban más he continuado rellenando con otros deportes de equipo. Luego en cada grupo va quedando el que no hace nada, uno en cada grupo, y dentro de los que no hacen nada, pues, mientras van corriendo, yo selecciono, sé quien es el más patoso, sé quien es ...

(Co) Entonces ahí tienes dos opciones. Una, o hacer un test de destrezas para ver las destrezas, las habilidades etcétera, o como ya los conoces de otros años. Que no es tu caso (dirigiéndome a Sergio).

(Se) Entonces, el objetivo, lo que estoy viendo, es hacer grupos equilibrados entre ellos. No hacer grupos de nivel.

(Ma) No.

(Co) Exactamente. Ellos también se conocen, entonces, las primeras clases, la idea que os pongo por ahí es de partir de grupos estables. Grupos de cinco, cuatro, seis, depende, estables. Casi toda la Unidad, los mismos componentes. Ellos se conocen. ¿no?, y nosotros también les conocemos, entonces, ahí ajustamos o no, y luego, ¿qué otra cosa hay que unificar? La idea, si vamos a buscar un planteamiento comprensivo, la idea que tienen del juego del balonmano, como tal juego. No como habilidades. ¿No?. Entonces de ahí, el vídeo, o juegos, o tal, unifiquemos criterios ¿eh?.

(Ma) Pero, eso es muy difícil, porque yo me encuentro con que, o les hago un examen en plan sorpresa el primer día y les reparto una hoja y contestan y punto. O yo tengo un montón de chavales que juegan en ligas internas de baloncesto y ligas externas, entonces, a nivel de grupo, yo no voy a tener una referencia de qué sabía fulanita al principio y qué sabía al final.

(Co) La referencia es. No, pero la referencia es qué idea tienen sobre el juego del baloncesto y del balonmano.

(Ma) Pero yo te voy a decir. Mi hija María, tú le preguntas a mi hija María del baloncesto, y te aseguro que te contesta tres cosas como mucho.

(Co) Si.

(Ma) Tres cosas. Pero resulta, que al lado de ella está, una de las que está en el equipo de baloncesto de Majadahonda. Entonces si tú el test lo pasas, como has hecho tú, para que cada grupo lo conteste, no tienes una idea de referencia como una evaluación inicial de los conceptos previos que tenían, porque los conceptos previos que tenían, una, María, mi hija, son completamente diferentes a los que tiene el otro que yo he puesto de cabeza de serie, entonces, no son conceptos previos, porque no son de una persona, son de varias.

(Co) Por eso el vídeo, o lo que quieras, unifica, o sea, lo que consigues es que María termine la clase sabiendo que el juego de baloncesto son cinco contra cinco, que se tienen que pasar el balón, y para pasar el balón no pueden estar cerca del contrario, que hay algo que se llama entrada a canasta, tiros, y que ...

(Ma) Entonces no es una referencia como un test de evaluación inicial.

(Ro) No, no. Yo lo que he hecho, es que, como veía que me iba a quedar corto, en dárselo a ellos, y ellos en vez de hacer hoy la reflexión, yo les he

dicho que la hagan en su casa. Parto de la base de que muchos no la van a hacer. Pero, al menos, alguno se molestará, y cuando vengamos a clase el próximo día podamos hablar sobre eso.

(Ma) Claro, ya , ya. No si yo he hecho lo mismo, porque como no me daba tiempo a contestar las preguntas en clase, pues lo que he hecho es. Que alguno de cada grupo apunte la pregunta, y pensar en que me tenéis que entregar las respuestas, que no me hace falta que todo el mundo lo apunte en su cuaderno. Porque yo les tengo un cuaderno de clase. Pero sí que hace falta que cada grupo tenga constancia de que hay un secretario que recoge preguntas, y un secretario que recoge respuestas.

(Co) Eh. ¿Qué vas a trabajar en la Unidad?. Los principios estratégicos ¿no?, y luego, sobretodo, los conceptos y procedimientos de marcaje, desmarque, etc. para mantener la posesión. Entonces, se trata de que en la primera clase sepan los principios estratégicos, que sepan que tienen que mantener ese balón, ta, ta, intentar tirar a canasta o tirar a portería, y entonces, ahí es donde, te garantizas, luego con el trabajo, que todos tienen esas cuatro ideas básicas.

(Ro) Mira, yo les he entregado esto, y aquí he apuntado uno, dos tres, les he grapado las hojas con las preguntas del primer juego, y las del segundo. Y así el próximo día, ya vienen con esto, a clase, y ya charlamos un momentito sobre esto, porque es que si no, yo ya veía que iba a ser imposible. Esta mañana, pensándolo. Porque si no va a ser imposible.

(Ma) Yo también, pero no me ha dado tiempo a hacerlo.

(Ro) Pero que me da tiempo, fenomenal, pues sobre el papel, además es que piensan un momento, y uno aporta una cosa, y otro otra. Que se vean presionados. Los míos si no se ven presionados no trabajan. Y entonces,

bueno. Luego lo pueden añadir a su trabajo. O sea que ellos pueden coger de aquí...

(Ma) Eso es lo que yo me planteaba. Que hoy al hacerlo yo así sobre la marcha, si les paro se quedan helados.

(Ro) Claro, es que también es eso. Hace mucho frío ahora.

(Ma) Entonces. Pierden tiempo de juego y el tiempo está como comprimido. Entonces, esa idea es la que yo venía a plantear, que después de lo que me ha pasado a mí hoy, pues he visto que era más útil, y que quizás ellos iban a encontrar menos tonto, la pregunta y la respuesta, si entre ellos se reúnen y se dan cuenta, ¡anda! Si esta no sabe nada. O sea, que realmente no es tan tonto, porque yo todo el rato les decía, oye, pues decían, pues que tontería, pues tal. Ahora cállate tu, no vuelvas a hablar tú, que hablen los demás. Entonces, claro, se dan cuenta que los demás no saben. Pero para eso tienes que montar un poquito de bronca.

(Co) Claro. Pero ocurre algo, que como trabajan en grupo, al que ya sabe de qué va le interesa que el otro también se entere, porque ...

(Ro) Para sacar buena nota.

(Co) Para sacar buena nota ...

(Ma) Pero van a tardar tres días en darse cuenta..

(Ro) No pasa nada, si lo comprenden en la quinta sesión, fenomenal.

(Co) Chapó.

(Ro) Claro. Yo esto...

(Co) Vas a conseguir, muy posiblemente, que antes que tú intervengas, él le diga al otro.

(Ro) Claro, que se ponga las pilas.

(Co) Macho, desmárcate, porque como sigas tan, dejándote marcar, no te puedo pasar el balón. O mira.. , no, pero puedes llegar a conseguirlo, es decir, que de eso se trata. Yo siempre lo digo, aquí vais a tener más conflictos que con un planteamiento técnico, porque hay mucha interacción.

(Ro) No, si yo es lo que te digo, que estoy destrozada hoy.

(Ma) Espera, que está preocupado.

(Se) Es que no sé por donde habéis empezado. No me habéis dicho por donde..

(Co) Es que les había dicho antes, que se están saltando el orden del día.

(Se) Es que con las planillas, con no sé qué.

(Ma) Es que somos como las listillas del paraguay.

(Se) Es que yo no sé los objetivos del trabajo.

(Co) Sergio, tú tranquilo que voy a intentar poner orden.

(Se) Es que os estáis volviendo locos, estáis metidísimos ya.

(Ro) Toma. Tú que estás en mi onda. Yo te voy a dar esto, por si lo quieres estudiar.

(Se) Esto es algo que has hecho tú.

(Ro) Que no, esto es algo que ya tenemos.

(Ma) No, es que ha ampliado el espacio de las preguntas, y ha hecho copias para cada grupo.

(Se) Ah, vale.

(Ro) Eh, y me he puesto las respuestas en la mía por si se me olvidaban.

Ja, ja, ja.

(Se) Imponte, Mario, porque si no..

(Co) Planteamiento de enseñanza comprensivo. Entrega de más información.

(Ma) ¿Más? Ya nos diste un folleto. ¿tu eres consciente de que ya nos diste un folleto?

(Co) Devís

(Ma) ¿Podría se la letra un poco más grande?

(Co) No os he puesto.., es de este libro "Educación Física, deporte y currículum", de Devís. No sé si lo tenéis. Es el mismo tipo de investigación que el de la tesis.

(Ma) ¿Y has encontrado ahí la diferencia entre esto que estamos haciendo y la enseñanza mediante la búsqueda?

(Co) Esto es enseñanza mediante la búsqueda.

(Ro) Es el método de este planteamiento comprensivo.

(Co) Esto es resolución de problemas...

(Ma) El otro día, tú decías que había una cierta diferencia y que tú también tenías el dilema de cómo distinguir entre lo que era el aprendizaje integrado, el no sé qué,...

(Co) No, no. Todo es enseñanza mediante la búsqueda. Lo que pasa es que dentro del planteamiento comprensivo. Es lo que os di el otro día.

(Ma) Sí

(Co) Está, Castejón y Ros, con ...

(Ma) Yo, el nombre no me los he aprendido

(Co) Con el planteamiento integrado.

(Ma) Sí

(Co) Roberto Velázquez, Onofre Contreras, con el constructivista.

(Ma) Sí, muy interesante....Pero con esta letra.....

(Ro) Yo empiezo a leer los primeros párrafos y ya necesito una lupa que tengo.

(Co) Sí, lo siento.

(Ro) Venga que si no, no acabamos.

(Co) Estas cosas, ¿sabes qué tienen de buenas? Son como terapias para todos. Vaya como atacan. Je, je, je.

(Ro) Mario, de entrada, mira, Venía pensando en el coche. Mira, de entrada te voy a felicitar por el trabajo que estás haciendo, porque todo lo demás van a ser críticas, entonces que sepas que estamos ... no nos cabe en el corazón el gozo... lo venía pensando. Es que vamos a ir todos los días al saco, al saco. Entonces bueno, ya de hecho esto está bien, pero bueno ¿a qué venimos?

(Co) Esto es lo mismo que cuando los del Ciclo dirigen, siempre que analizamos al final, y llega un momento que yo a lo mejor soy muy áspero y les pido disculpas. Les digo que esto no es a nivel personal, es una crítica, para mejorar. O sea, que yo eso ...vamos que yo aquí lo asumo. Que no os cortéis lo más mínimo, que de esto se trata.

(Ma) Pero que lo nuestro sí es a título personal.

(General) risas

(Ma) Yo, de todas formas, antes que felicitarle, te quiero decir que tienes unas narices por presentar este tema en la tesis....

(Ro) Y también por embarcarnos a nosotros ¿eh?

(Ma) No, bueno, yo por embarcarme no, pero, es que el tema es la leche. ¿No tenías nada más complicado que ...?. Vamos, yo te defiendo ¿eh? Si la tesis ..

(Co) ¿Esos son refuerzos positivos que llaman algunos?

(Ma) No, no. Yo defiando tu tesis, porque de hecho estoy participando en ella, pero es que tienes unos uhhh.. como una casa.

(Ro) Tienes más valor que el Alcoyano.

(Ma) Mira que hay temas en Educación Física, y vas a coger esto ¿qué siente el profesor, cuándo siente que sienten los alumnos?

(Co) Hay algo. Mira Marta, tu sabes... mi vicio siempre fueron, mi obsesión...

(Ro) Tu lo que te quieres es divorciar.

(Co) Je, je, por ahora va muy bien, está todo muy asumido. Ya no voy a Pryca, ya no cocino je,je.

General. Risas.

(Ma) Qué morro.

(Co) Queeee, fueron los estilos de enseñanza.

(Ma) Sí, sí. Si ya te conozco

(Co) Y la búsqueda, ta,ta,ta. Y el año pasado con los del ciclo, cuando, después de un...dos meses largos de planteamiento comprensivo en Voley y fútbol se ponen a dirigir y van al planteamiento técnico. Digo ¿pero qué os pasa?.

(Ro) Entonces es cuando sientes el fracaso.

(Ma) Yo también sentí el fracaso cuando en mi cátedra hice la enseñanza mediante la búsqueda, y Mario no vino a oírme

(Co) ¿Cómo que no? ¿Cómo que no? Perdona Aurorilla.

(Ma) No, llegaste tarde y no pudiste entrar.

(Co) Ahhh. Pero lo intenté je, je, je. Y no sé si llegue a entrar.

(Ma) No. No llegaste a entrar.

(Co) Estaba Ángel, estaba ... pero lo intenté.

(Ma) Esto se sale de contexto.

Co) No pero está grabado.

Risas

(Co) Y entonces, digo, qué hago, ¿busco un parterillo por la zona de Cercedilla o por ahí, y me dedico a los tomates y lechugas etc?. ¿o, busco el motivo de por qué no quieren utilizar un planteamiento comprensivo? Y ahí es donde empezó todo?

(Ro) No, no, si está chulo.

(Co) aparte, hay otra cosa. Yo he leído un montón sobre planteamientos comprensivos. Hay un montón de cosas, pero...

(Ma) Pero no has visto mucha gente practicándolo

(Co) No, no, eso está claro con la encuesta. Con la encuesta está claro que no se practica. Muy poquito.

(Se) Ya te lo dice ¿no? Que no se saben los resultados del planteamiento comprensivo.

(Co) Faltan cosas, y esa es mi idea, bueno, algo podré ...

(Ma) No, si es interesante. Si yo lo que digo, que es que has sido muy, muy

..

(Co) Gracias. Agotado el primer punto del orden del día.

(Ro) Ruegos y preguntas.

(Co) Planteamiento de enseñanza comprensivo ¿Alguna idea, alguna duda sobre lo que es el planteamiento de enseñanza comprensivo?

(Ma) Pues yo no.

(Co) Que hay que partir de una situación de juego, ¿no?. Dar prioridad a la táctica.

(Ma) ¿Quitando que haya algo aquí que yo no sepa?

(Co) Por eso ¿no? Y.. que le encuentren sentido al juego, en esa línea vamos, según vayamos avanzando, surgirán matices, detalles, etc. con lo que habéis leído, y lo que sabíais, y tal ¿estáis como antes?

(Se) Lo que pasa es que yo no sé. ¿De todos estos planteamientos? ¿el tuyo cuál es? Porque como yo no tenía el

(Co) No, vamos a ver.

(Se) Ya, pero de todos, los que explicas, cual es que vas... estas hablando de ..

(Co) Empezando por, que no tengo claras las diferencias. Lo he intentado un poco pero no me he parado a analizar.

(Se) Porque a mí, hay algunos que, o sea lo que explica, ah muy bien pero no acabo de ver claro.

(Co) No me he parado a analizar cuáles son los matices, porque creo que son matices, entre unos planteamientos y otros. Pero si os fijáis, parten que todos son planteamientos comprensivos.

(Se) Sí

(Co) Yo no intento ir a uno vertical, horizontal, integrado, constructivista, sino desde un planteamiento comprensivo. ¿de acuerdo? ¿Os fijáis? Todos son comprensivos.

(Ma) Ah bueno. Todos valen.

(Co) Luego vienen unos autores que priorizan un poco más la táctica con disminución de la técnica, en la siguiente fase es un poco más en la técnica ..., luego lo integran todo.

(Se) ¿y, cómo miden?. Igual soy un poco pardillo o estoy un poco pez. ¿pero como miden el planteamiento más técnico que táctico, más táctico que técnico? Es decir.

(Co) En base a las tareas y las acciones son más técnicas o más tácticas.

(Se) Pero me parece muy difícil ¿no?. A veces hay tareas que es ...

(Co) Yo no entro ahí. De hecho cuando lo tenga validado, que espero que sea muy prontito. Uno de los directores de la tesis es el del planteamiento integrado.

(Se) Claro es que yo...

(Co) Que es Javier Castejón. Le diré, Javier cuéntame a qué modelo pertenecen estas unidades, y yo me imagino la respuesta. Que no van a pertenecer a ninguno en pureza ¿no?. O sea que yo parto de un

planteamiento comprensivo, que es que el alumno vaya comprendiendo el sentido del juego a través de actividades de enseñanza y aprendizaje, y van saliendo recursos técnicos ¿no?. Porque para mantener la posesión, necesito pasar el balón, desmarcarme, hacer un cambio de ritmo, etc. parto de ahí, nada más. Ahora, si es integrado, si es horizontal, si es constructivista.

(Se) ¿Es vertical? ¿no? Porque vamos con un deporte y con otro, otro?

(Co) Eso era algo que os quería comentar. Mi sugerencia es que aplicuéis balonmano a unos grupos y baloncesto a otros grupos. Y la primera fase.

(Ro) Nosotras ya lo hemos adivinado, directamente.

Risas

(Co) Bien, por eso estáis aquí.

Risas

(Co) Y luego, veremos, la unidad de baloncesto a los de balonmano, porque luego, como hay muchas tareas comunes, el juego de los diez pases, ¿no? Dos defienden y tres atacan,.... puede ocurrir que en ese sentido de transferencia, en sentido horizontal, vertical, y demás, a lo mejor con siete sesiones, con una progresión más rápida ¿no? En base a ese principio de transferencia, aprenden a jugar, lo que es dentro de una iniciación en una fase temprana, a baloncesto, habiendo seguido esta unidad de balonmano. ¿Me explico?

(Ma) Me quieres decir, que cuando termine el balonmano, por ejemplo, paso a hacer esto mismo aplicado al baloncesto, y como ya se lo saben, llegan antes al final.

(Co) Claro, pero no con este, esta estructura de sesión tan rigurosa.

(Ma) Sino que en la misma sesión meto cuatro juegos, porque ya se lo saben.

(Co) O las sesiones 10, 11, 12, 13 y 14. En lugar de la 1, 2, 3, 4. Porque los principios... y ese es uno de los planteamientos comprensivos. En base al principio de transferencia, como los elementos son idénticos en cuanto a la táctica ¿no?, pues eso podemos, en una segunda fase analizarlo. ¿de acuerdo? Entonces, si no hay dudas, en cuanto al planteamiento de enseñanza. Otro tema. Dentro del planteamiento comprensivo, surgían dudas sobre ¿cuándo hago preguntas? ¿qué preguntas? ¿cuánto tiempo para las preguntas? ¿hago preguntas ahora, o escritas y que contesten en casa? Quizá sea..

(Ma) Ahí, ahí estamos

(Co) Yo. Para mí es uno de los temas más delicados.

(Ma) Claro. Es que es el ajo de la cuestión.

(Co) Y que es el quid del planteamiento. Es decir. Porque los juegos siempre se han utilizado. Pero el juego predeportivo no es lo mismo que el juego modificado. En el juego predeportivo cojo cuatro técnicas ¿no? En plan juego, y aprenden las técnicas, pero no se hace énfasis en el sentido táctico, en el sentido del juego.

(Ma) Sí, la idea es. ¿en qué momento les hago las preguntas, para que realmente les haga pensar? Porque yo lo que quiero es que piensen y no les corte el rollo, o que yo tenga la sensación de que les estoy cortando el rollo.

(Co) Ajá

(Co) Hay dos cosas, si aquí no les paramos, esto es un machaque. Yo hoy he dado una clase a los del Ciclo, de baloncesto, con dos juegos, y terminaron machacados.

(Ro) Y los míos yo les he visto hoy.

(Co) Terminan machacados. No paran.

(Se) ¿Los juegos que están propuestos?

(Ro) sí

(Ma) No paran los que se lo toman en serio, y luego están los otros que si se les cae el balón bien, y sino pues nada

(Co) Habréis oído igual que yo, que el planteamiento de búsqueda perjudica la práctica. No necesariamente, depende.

(Ro) No. Es que depende, claro.

(Ma) No, porque está planteado como una práctica.

(Ro) A mí una niña hoy me ha dicho. Yo no puedo hacer práctica hoy profe. Yo le dije, no importa que tengo trabajo. Yo como venía acelerada. Le dije, no te preocupes que vas a trabajar. Le he dado el folleto y le digo, venga tú la primera, anotas, no pasa nada, tu anotas. Y dice, oye profe, que he pensado que creo que hoy quiero practicar. Y le digo, bueno, no pasa nada ala. Y todos, yo anoto, yo anoto. Pero luego decía. Te toca anotar a ti. Me ha sido muy útil esto para meterles un poco en la dinámica. Yo creo que en cuatro o cinco sesiones ya no nos va a hacer falta, cuando estén acostumbrados a contestar las preguntas dentro de la clase, va a ser mucho más fácil. Pero ahora al principio, hasta que se acostumbren, porque es que yo nunca había trabajado con ellos así. Entonces, están muy

acostumbrados... Incluso ni hacen casi ni el calentamiento solos. Entonces ya les he dicho que ahora tienen cinco minutos, que lo hacen y mientras tanto yo organizo. O sea que a mí, creo que bien.

(Co) Entonces, ahí hay flexibilidad total, es decir, hay que ir ganándoles. Lo que no podemos hacer es que jueguen a los diez pases, por ejemplo y cada minuto estar parando el juego.

(Ma) No, no.

(Ro) No. Yo les he ido metiendo las variantes, cambiando de terreno y todo esto.

(Co) Entonces. Tanto las tareas, las dos tareas que hay como las preguntas, es una referencia. Las tareas a veces funcionan, otras veces no funcionan. Probadlas. Si pensáis, para esto tengo yo otra tarea que siempre me ha funcionado, utilizadlas. Porque a lo mejor luego coincidís, etc. que a mí no me ha funcionado, a mí sí, a mí no, la cambiamos y aquí paz después gloria. Las preguntas son una referencia. Veréis alguna sesión que casi sólo da tiempo a hacer las preguntas, y no hay tiempo para la práctica.

(Ma) Claro

(Co) Hay un montonazo de preguntas. Las preguntas son, en base a lo que cuando yo lo utilizo, etc., las preguntas que hago, las más lógicas, van todas en base al objetivo. Si las preguntas son, más o menos supuestas, las respuestas aún más, es lo que se supone que debe responder el alumno.

(Ma) Sí

(Co) Pero, al final, quien me da todo eso, es la práctica. Es decir, si yo veo a cuatro contra cuatro, jugando, utilizando los principios y en base al objetivo, haré una pregunta al final, ¿qué habéis trabajado, a qué habéis dado

prioridad, qué habéis utilizado el desmarque, tal. Comprobar que han comprendido el sentido del juego.

(Ma) Entonces no tiene sentido hacer preguntas.

(Co) Exactamente. Que eso, qué ocurre, que después de dos, tres, cuatro minutos ...Pero, puede ocurrir también que al minuto detecte un error importante, el típico que no participa en el juego, ¿y por qué? Porque no se desmarca, porque no baja a defender, porque el otro no hace más que botar, etc. entonces ahí tengo que parar ¿no?

(Ma) Yo les he planteado hoy cuando estaban en el juego, pues había un momento, cuando estábamos hablando del objetivo. Porque el objetivo sí les ha hecho escribirlo en la agenda. Objetivos para hoy y apuntad, porque si tú les hablas del objetivo antes de realizar la tarea, si se lo cuantas y no les haces escribirlo, están aprovechando ese momento para no hacerte ni puñetero caso. Y entonces cuando se han puesto a hacer el juego, hay un momento que "¿.... os acordáis de colaborar y respetar las características de cada uno?, ¿qué pasa? Que cuando tu estás siendo defendido, te estás dando cuenta de que no puedes participar en el juego. ¿por qué? Porque te está defendiendo una persona que está muy por encima de ti, entonces, claro, si tu te das cuenta de eso, te achicas, y claro te estaban comiendo en el juego. Y entonces le he dicho, soluciones, pues buscar a tu compañero y que intercambie contigo, para obligarle a esa persona ..

(Co) Pero. Intenta que esas soluciones las den ellos.

(Ma) Claro, lo he preguntado, pero no te creas que ..

(Co) Bueno, pues busca ejemplos, porque, es que las preguntas me las dice el grupo, en función del grupo así haré las preguntas. Esto es para que tengáis ahí una referencia.

(Ma) Sí, sí, tanto es así que si no es por la referencia. Más bien poco.

(Co) Unas veces podrá ayudar más, otras menos, en esa línea. Entonces habrá días que haga diez preguntas a cinco de la clase y tres preguntas a otros quince, es decir, que luego, ¿cuándo hago las preguntas?, a lo largo del juego.

(Ma) Sí, pero vamos, entonces, lo ideal, cuando tú haces las preguntas en un momento de reflexión de la clase, es que, de una forma casual se la preguntes al que te das cuenta que no ha jugado.

(Co) Pero entonces...

(Ma) Porque todos los demás van a intentar contestar. Entonces ¿les callas?.

(Co) Esos temas, a lo mejor no interesa hacerla a todos. Entonces, durante la práctica del juego es cuando se la hago.

(Ma) Ya.

(Co) ¿Qué preguntas hago cuando los reúno a todos al final del juego?. Pues en base al objetivo. ¿no?. Y habrá momentos que tendrás que mandar callar a los que suelen contestar siempre, e intentar que participen los demás. Que quiero decir con esto que habrá momentos en donde haga preguntas a un grupo, y habrá momentos que haga preguntas a toda la clase. Entonces, a toda la clase, al menos, al final de la clase, para ver si a todos les ha quedado un poquito claro..

(Ma) Que siempre hay alguna pregunta general que les haga pensar ..

(Co) Eso es. Hay sesiones donde no os he puesto ningún ejemplo de preguntas, sobre todo al final.

(Ma) Y has puesto, buscaros la vida.

(Co) Casi.

(Ma) Y has dicho, ya es hora de que hayáis sabido hacer preguntas.

(Co) No, porque, porque, ¿qué sé yo qué juego va a haber ahí?. Yo no sé qué nivel de juego va haber ahí.

(Ma) Claro.

(Co) Y sigo diciendo que las preguntas surgen de la práctica. Entonces ya habéis tenido entrenamiento para ¿en qué me voy fijando? En si hay continuidad en el juego, en si hay precisión, en si hay colaboración entre todos, la actitud defensiva

(Ma) ¿y han llegado a hacer los diez pases cuando los has dividido en dos zonas?

(Ro) ¿qué si los han hecho? Es que ha sido de lo último. He ido muy a mata caballo. Es los míos. Con los míos hay que arrear mucho.

(Co) Hay que cogerle el ritmo a esto también.

(Ro) Lo he conseguido hacer, pero han jugado tres veces. Hasta me planteado empezar, otra vez un poco con el juego y hacer las sesiones, como hay un montón de variantes.

(Co) En esa línea, si os fijáis, las dos tareas de la sesión participan del mismo objetivo, generalmente la última lo concreta más, que la primera no llega a algún aspecto del objetivo, podéis utilizar una, o podéis utilizar lo que acaba de dar Rosa, variantes sobre un juego.

(Ma) Sí es lo que hago yo.

(Co) Eso son referencias de tareas. ¿no? Que podéis introducir otras ..

(Ro) Yo lo que quiero decir, es que si en la siguiente sesión veo que ha quedado coja, porque a mi, la siguiente sesión parte del juego, me realmente interesante, porque es cuando el balón avanza. Entonces, si has hecho ese juego, y hay dos minutos..

(Ma) Porque la pauta era que el balón avanza, pero que ellos seguían sin poder botar y sin poder correr con el balón, entonces, eso, cuatro contra cuatro era muy complicado.

(Ro) Pero, y cuatro contra cuatro, además era, dos están en un lado y dos en el otro, por tanto, los pases van al mismo, entonces vuelves.

(Ma) Aunque era obligado que el balón pasara tres veces.

(Ro) Ah; no, yo les he puesto que como mínimo, o sea, como máximo, en el mismo campo podían pasar tres veces.

(Ma) No, yo les he puesto lo que ponía, que es...

(Ro) Ah, entonces yo lo he entendido mal.

(Co) Pero el balón sólo, en los diez pases tiene que pasar tres veces

(Ma) Por la línea del medio.

(Co) Al menos, o sea, que puede haber pase entre A – B, A – B, va a C, que lo decidan ellos.

(Ro) Yo, como mucho he puesto que cómo mínimo se hagan tres pases. Uno, dos, tres, entonces, el cuarto tiene que ir al otro lado obligatoriamente. Eso es como lo he hecho yo.

(Ma) Bueno es que es lo mismo, que lo pases tres veces, o lo pases el tercero o cuarto, no llegan a las tres veces.

(Co) Por eso se intenta que ellos piensen a ver cómo lo hacen, cómo se desmarcan, cuánto se alejan de la línea, el tipo de pase creo que hay alguna pregunta por ahí, pases más largos ¿no?. Que empiecen a buscar soluciones.

(Ro) Yo, cuando me prepare la otra sesión, veré, si a lo mejor de las dos sesiones, pues tengo que hacer tres. No lo sé, lo tengo que mirar.

(Co) Bien. o cogéis una que os guste más de las dos y la utilizáis, que eso no cambia el objetivo.

(Ma) La cuestión es, el jugador que sobra, cuando, el jugador que sobra, es que, a mi por ejemplo se me pasa. Me resulta muy complicado hacer seis grupos de cinco, porque tú lo has planteado así, porque cuantas con que son treinta por clase.

(Ro) Ah, no, yo en uno que tenía veintidós, he hecho seis, seis, cinco, cinco. Y juegan cuatro y los dos que están fuera anotan.

(Ma) Claro, el problema está en la clase de veintiocho que sólo vienen trece. Y entonces yo lo que hago, es que los que quedan fuera, pues por ejemplo, si en una clase se nota que han faltado, lo que hago es poner a los pelleros uno en cada grupo. O sea, lo tengo todo muy compensado. Pero a pesar de todo, me falla.

(Co) Yo he intentado partir de grupos de treinta, pero también hay grupos de quince.

(Ma) Entonces la tarea de observación de juego, es más que nada para que tenga algo que hacer el que está fuera. No es imprescindible en la práctica de esta enseñanza el que haya un observador.

(Co) Exactamente. No es imprescindible que haya un observador, pero sí pienso en las últimas. Pero en las primeras, es una forma de que jueguen cuatro contra cuatro, que es más fácil que cinco contra cinco, y que desde afuera se aprende. ¿qué ocurre? ¿Trabajan los que están afuera?

(Ma) No

(Ro) Yo, cuando me lea las hojas lo veré. Pero los míos hoy sí.

(Co) Normalmente hay que darles pautas claritas. Tú que estás observando, fíjate nada más en si mantienen la posesión de balón. O, ¿por qué pierden el balón. En base al objetivo.

(Ro) O, ¿por qué no hacen los diez pases?, ¿por qué no llegan?

(Co) Entonces ya sabe en qué fijarse. Yo ahí lo que os sugiero es que al observador entre en cada pérdida de balón, en cada punto, otra cosa es que hoy tenga una escayola en una mano, y le toque hacer de observador de forma continuada. Pero hazle participar en los debates, "¿tú qué preguntas les harías?, ¿por qué crees que se erró?...?", es un alumno más, lo que pasa es que está observando porque no puede hacer la práctica.

(Ma) Me encantaría presentarte a Mohamed, es que lo estoy viendo.

(Co) Eso es lo que validará esto ¿no?. La teoría es muy bonita, pero..

(Ma) Conseguir que Mohamed se quite la gorra, se ponga un chandall, se ponga unas deportivas, se traiga un cuaderno, se ponga a pensar,...

(Co) Acabas de empezar.

(Ma) Por eso te digo, hacer participar y conpincharte así coloquialmente con un alumno que no te está haciendo ni puñetero caso.

(Co) Hay momentos donde cada grupo se reúnen, y entre ellos hacen las preguntas, pues ahí tienen que participar los observadores. Como si fuera un poco de entrenador, y todos han pasado por ahí. Pero que falta Fulano, o tal, pues no hay nadie observando.

(Ma) Vamos, que no es tan importante que haya alguien observando.

(Co) No. Es una forma de integrar al que no pueda hacer la práctica porque está lesionado, o porque la cancha no da para más.

(Ma) Y de rotar porque el juego a veces no implica a los cinco, pero que no es fundamental, yo quería preguntártelo, porque yo hoy he descolocado a los que sobraban.

(Ro) No, yo también te digo que he descolocado, porque, qué casualidad, en el grupo uno no había nadie de los que había hecho yo, nadie del uno, y del tres había dos.

(Co) No pasa nada, es una forma de hacerle partícipe, pero no es imprescindible.

(Ma) Pues eso es importante.

(Co) En el baloncesto, ¿alguien ha empezado con baloncesto?

(Ma) Sí

(Co) Mirar a ver el tema de espacios, tengo dudas; tal como tengo yo distribuido los espacios.

(Ma) Bueno, yo lo de A, B y C, No, bueno es que a mi no me pasa eso de que tenga que poner una parte más pequeña, porque yo me imagino que esto lo has hecho tú porque aquí tienes esto, esto y esto.

(Co) No. Es, espacios amplios favorecen el desmarque, y espacios pequeños favorecen el marcaje.

(Ma) O sea que hay que buscar la forma de que jueguen comparando el espacio grande y el pequeño.

(Ro) Yo sí y se han dado cuenta. Digo, ¿cuándo os pone aquí en esta pregunta lo de los espacios, chicos, pensad en donde habéis estado jugando? Y dicen, pues sí profe, pues en el campo pequeño y en el campo grande. Y era un trocito que les he metido allí, encajonados entre una pared.

(Co) En el pequeño hay menos continuidad, les roban antes el balón que en el grande, porque el espacio pequeño favorece el marcaje. Eso viene por algún lado, cuando empiezan las defensas, para favorecer el ataque, espacios más amplios. Lo digo porque puede ocurrir, que a lo mejor, en un espacio real, con el número de alumnos que tengo, etc. no pueda utilizar y halla dos grupos fuera observando.

(Ro) Para eso es fundamental el cuaderno, esto o el cuaderno.

(Co) Entonces que observen etc. o que vayan comentando entre ellos, cómo van a jugar contra los otros, etc. que estén haciendo algo.

(Ro) Yo tendré dos grupos que estarán sin jugar, porque tengo cuatro canastas.

(Ma) Claro, es decir, que luego aquí hay ajustes. Ya he visto tu cancha que es chapó, tienes dos y dos. Es lo ideal, que menos.

(Ro) No, ¿así? Muy mal.

(Co) Lo estandar y estas dos.

(Ro) No porque cuando quieras jugar cinco contra cinco, no puede utilizar los dos campos. Yo tengo, dos y otras dos aquí. Entonces puede utilizar esta canasta con esta, aunque el campo no sea reglamentario.

(Ma) Yo tengo seis.

(Co) Pero, me explico, que pueden jugar a una canasta un montón.

(Ro) Ah, sí, claro.

(Co) Ya jugarán a todo el campo, que son muy poquitas sesiones.

(Ro) Sí, sí.

(Co) ¿de acuerdo?

(Ma) A una canasta, dices.

(Co) A una canasta pueden jugar un montón. Incluso, puedes decir, vosotros, un ataque a todo el campo.

(Ma) Cada vez uno.

(Co) Por oleadas de estas ¿no?. Bueno, punto siguiente. Viabilidad del planteamiento teórico de las unidades ¿en principio? Bueno, acabáis de empezar, ¿las habéis leído? Es un poco lo que hemos estado comentando, el tema de espacios, material, las preguntas...

(Ma) Cono, tizas, etc. sí, sí, ah, no, los petos.

(Co) ¿no tienes petos?

(Ma) No tengo petos. Tengo una opción, que es comprarlos y lavarlos yo en mi casa, todo eso con mi dinero, pero lo tengo un poquito dudoso. Yo en principio les he dicho que se traigan camisetas del mismo color cada grupo.

(Co) No son imprescindibles, pero he de reconocer que los petos son ideales ¿eh? Cuando los hay es maravilloso.

(Se) Facilitan

(Co) Porque facilitan, pero, yo he estado mucho tiempo sin utilizarlos, algún día incluso no los llevo, pero facilita un montón.

(Ma) Facilita al profesor.

(Se) Y a ellos.

(Ma) A ellos cuando lleven algunos días ya se conocen.

(Co) Marta, pero no tienen que identificar la cara, sino el color. Entonces, sin mirar ven el color. Entonces ayuda, pero que no es imprescindible.

(Ma) No, no, yo voy a intentar que se traigan las camisetas, y que el grupo que tenga las camisetas del mismo color tendrá un positivo.

(Co) Diario. Leerlos esto. Os comento cuatro cosas. En la elaboración del diario. Pautas. Partiendo de que el diario es totalmente abierto a lo que queráis poner. Esto son unas pautas que os pongo ahí, que me parece que me he pasado. Hay cosas que unos días hablaré de unas cosas, otros días de otras. Veis que en cada apartado hay unos puntos, esto no es ningún error, es que hay más cosas.

(Ro) Iniciativa personal.

(Co) Es que puede haber más cosas.

(Se) Entonces los grupos, por qué el número de grupo. Aparte de porque saquen conclusiones más correctas y tenga más validez y tal, pero ...

(Co) Tú hoy, dices que has tenido tres terceros, en tu diario pondrás reflexiones que seguro que van a ser distintas.

(Ma) Pero no te distinguimos, estas reflexiones pertenecen a tercero A, ¿no?

(Co) Vosotros mismos, porque vais a terminar distinguiéndolas.

(Ma) Pero ¿para ti es interesante que las distingamos.

(Co) Sí, porque vais a ir definiendo perfiles de cada grupo. E el 3ºA que son más disciplinados, bla, bla. El 3ºC que como cohesión de grupo no existe, entonces la atención, etc. vais a ir diferenciándolos.

(Ro) Entonces, a lo mejor una planilla ayuda, porque yo salgo y pongo aquí de 0 a 10 ¿cómo lo has visto? Pues 7.

(Co) Rosa. Me interesan tus comentarios.

(Ro) No, no, aparte de los comentarios, para que si un día sales más deprisa, pues al menos te ayuda. O el día que tienes cuatro grupos te ayuda. Aunque tú quieres que yo describa, que sea de mi reflexión personal.

(Co) Pero, ¿en qué están implicados? Tus sensaciones. La participación hoy ha sido muy buena, les he visto motivados, cuando hacía las preguntas, etc. todo eso..

(Ma) Los míos se han implicado porque les compensaba, porque les he quitado un tiempo de carrera, esa es mi sensación ¿eso es lo que te interesa?.

(Co) Rosa, que el nivel de implicación sea 9, 7, es interesante, pero cuenta el detalle, el por qué. Qué es lo que sentís. Tus percepciones. Es que me siento útil, o un inútil. O estoy perdido, o .. pero por qué. Es que llega un momento que no sé que observar.

(Ma) Todo lo que te he dicho hoy ¿lo tengo que poner en el diario?

(Co) Pero ¿no habéis empezado el diario?.

(Ma) No. Lo tengo todo, pero pensé que nos ibas a traer el cuaderno dorado, con el candado, la llave.

(Ro) Es verdad.

(Co) Pero, ¿no lo íbamos a mandar por correo?

(Ma) Yo dije que no. Si además de escribirlo, me tengo que meter en internet, que no lo tengo en mi casa.

(Ro) Es que yo depende, lo voy a intentar.

(Ma) A mi me parece mucho más personal, mucho más íntimo, escribírtelo en mi diario.

(Co) Entonces enlace con el siguiente punto. La entrevista personal. Ahí tenéis una hoja que es el punto de partida. Desde qué es para vosotros la Educación Física.

(Se) Menos mal que has puesto la segunda, porque ahora no lo tengo tan claro.

(Ma) Pero esto para mi o para mis alumnos.

(Co) Para ti

(Ma) Ah.

(Co) Que si ha cambiado algo con el paso del tiempo, etc, Esta entrevista debería ser personal, pero ni tenemos tanto tiempo para reunirnos, es complicado.

(Ma) Entonces lo contestamos.

(Co) Al contestarlo en papel, ojalá no sea así, es más escueto, se quedan cosas en el tintero, no es como una conversación donde van surgiendo otras preguntas, se van enlazando, pero bueno, es un punto de partida.

(Ma) ¿qué extensión?

(Co) La extensión la que queráis, yo estaría encantado de que fueran siete folios porque habrá más cosas, ¿qué sale un folio? Lo que veáis. os sentáis una tarde y lo hacéis. Igual que la que hay ahí, a bocajarro ¿por qué has decidido participar en esta investigación?

(Ma) Porque Mario es amigo mío

(Co) Pues ya está, si ese es el motivo, adelante.

(Ma) De momento.

(Ro) Cualquiera no lo haría, eso está clarísimo.

(Ma) Vamos a ver, otra cosa es que una vez metida en el ajo, me resulte interesante haber participado y me alegre. Es que yo no sé si es un fracaso para ti que te contestemos eso, en vez e contestarte que es muy interesante el tema.

(Co) Hombre, está el ego, que también es interesante.

(Ro) Yo creo que hay bastante de las dos cosas. Por mi parte sí, porque tampoco nos conocemos tanto.

(Co) Es una entrevista personal, que cada uno ponga los motivos personales que considere.

(Co) La próxima reunión el lunes día 10.

REUNIÓN DEL 10 DE NOVIEMBRE DE 2003

(Co) Lo primero, he estado en el CAP, hay posibilidades de abrir un grupo de trabajo, las condiciones son, nada, entre 4 y 5 personas, perdón, más, más, más, sí entre 5 y 8, mínimo 5 y máximo 8, con mínimo 30 horas y máximo sesenta, hay que presentar un proyecto y al final una memoria, luego, justificarles que nos hemos reunido tales días con tales contenidos y no hay mucho más. Yo lo digo por bueno, porque al menos, a parte de lo que os pueda ayudar esto porque os metéis conmigo y eso, pues... tengáis un certificado también.

Vamos a intentar hablar uno, se calla, hablar otro, se calla.

General risas

(Se) Pero con el mismo trabajo.

(Co) Sí, Sí, es lo mismo

(Se) Pues yo creo que es interesante.

(Co) Bueno, no pondríamos la tesis entera. Yo pienso que podemos poner un apartado de la tesis, por ejemplo la utilización de diarios, ¿no?, que también el trabajo es eso ¿no? El uso de diario como documento que facilita la reflexión ¿no?

Sí os pido que seáis cuidadosos con la facilitación de las unidades a otras personas, sabéis que es la línea contraria a lo que anteriormente os había dicho, pero me han comentado que en ocasiones uno se encuentra con sorpresas desagradables, así que si habéis entregado alguna y discretamente la podéis recoger, bien, sino, pues no pasa nada. A los alumnos de prácticas, que ya lo comentamos, Marta, yo os pediría

que no se las dieseis, por dos motivos: uno porque, bueno, ¿por qué desconfiar, pero bueno evitemos, y además es cuestión de unos meses, y además ya las tendrán, si quieren ¿no?, y dós, ellos tienen que elaborar una unidad didáctica, pero de su cosecha ¿vale?

(Ma) Entonces para poner en práctica este trabajo, cuando ellos están viniendo, no tengo más remedio que hacerles que intervengan en este trabajo y con estas unidades y con estas sesiones, es decir, yo en estos momentos, no les puedo decir, programame ...porque tienen que empezar enseguida a programar, pero no en estas sesiones de...

(Co) Pero ahí, vamos a ver, tienes dos opciones: una darle la sesión que el vaya a dirigir el día anterior.

(Ma) es lo que pensaba

(Co) el martes anterior para el jueves, o que espere a dirigir hasta febrero. Acuérdate que esto lo acabamos en febrero.

(Ma) Yo había pensado que como han venido la semana pasada, empiezan ahora, pues todo el mes de noviembre que se dedique a observar y a tomar un poco el tanteo a cada grupo, y en diciembre, dejarle las sesiones para que dirija él, observando y vigilando yo, de forma que no se la tenga que llevar, ose, se lleva una suelta, la devuelve y así. Y entonces, bueno, porque no le voy a tener, a una persona que viene de prácticas, porque a mí me convenga, hasta febrero, sin trabajar.

(Co) No, no, no, vamos a ver, él ..

(Ma) A la persona que le manda de prácticas no le conviene que yo haga eso con el chaval.

(Co) Sí, porque va a estar observando un planteamiento de enseñanza. Es decir, tú sí le puedes dar, o yo te doy, unas pautas concretas como observador ¿eh?, yo te doy unas pautas. Su función como observador ¿cuál es?, entonces va a ser lo mismo, nivel de participación en la clase, cuál es el rol que asume la profesora, cuál es el comportamiento de los alumnos, cuál es...o sea, y eso le enriquece un montón. Y Carmen Fontecha, José Luis o Milagros Perona, vamos, yo he tenido aquí a Mercedes haciendo prácticas y actuó hasta febrero o Marzo de observadora externa. Era su papel en mi trabajo de investigación.

(Ro) Y además hay veces que los de prácticas ya trabajan.

(Co) Y además cuenta con que tiene todo marzo, todo abril y todo mayo para dirigir.

(Ma) Si a mí me parece todo OK siempre que Carmen Fontecha esté de acuerdo, porque a mí me manda un papel y me dice, la fase de observación y de toma de contacto, lo más breve posible.

(Co) ¿Quién es la tutora?

(Ma) Carmen Fontecha

(Co) Carmen, ¿pues yo si quieres hablo con Carmen?.

(Ma) Bueno, más que nada porque si me comprometo con una cosa y luego no puedo hacerla

(Co) Yo por lo que sé hasta la fecha, va a estar encantada. Porque no es.... que tampoco es fácil llegar a un Centro y encontrar esa función, y entonces, está analizando también un planteamiento comprensivo.

(Ma) Ya, ya, ya.

(Co) Entonces, coméntaselo si quieres a Carmen, o coméntaselo al alumno, oye mira que estoy con ésto y tu papel sería hasta febrero esto.

(Ma) Vale, puede hacer observaciones cada tres o cuatro clases, hacer toda la observación ahora y que haga la práctica luego.

(Co) Es que tiene marzo, abril y mayo y ya termina las prácticas.

(Ro) O que dirija el calentamiento, por ejemplo.

(Co) Es que a mí, vamos a ver. Hay dos cosas. Tú ves, de la reunión del otro día, todo esto es un entrenamiento para nosotros, las observaciones de él, o las percepciones de él, ya veremos si a lo mejor más adelante..

(Ma) Me van a servir a mí.

(Ro) Claro.

(Co) Claro, pero ya no son tus percepciones dirigiendo, poniendo en práctica el planteamiento.

(Ma) No, no. Yo te digo, te digo que las observaciones de él, a él no sé si le servirán mucho, pero a mí, muchísimo, porque es como un examen continuo de mi propia sesión.

(Co) Claro. ¿Te parece?

(Ma) Me parece bien si Carmen Fontecha está de acuerdo, yo encantada.

(Se) Yo creo que no se van a meter tanto.

(Co) Vamos que no, que yo cuando Mercedes, hablé sólo con Mercedes. Mercedes mira, estoy en esto, la función que vas a asumir es esta, qué te parece, y ella encantada.

(Ma) Porque esto ya lo hiciste con ella.

(Co) No. Cuando hice el de Voley para la suficiencia investigadora.

(Ma) Hiciste lo mismo

(Co) Pero con Voley. Se lo comenté y encantada, y además Mercedes dirigió muy poquito. Dirigió un mes o por ahí.

(Ma) Y no pasó nada.

(Co) No porque en la formación entran muchas partes.

(Ma) Vale, vale.

(Se) De todas formas el certificado de prácticas lo vas a hacer tú.

(Ma) Ya. Pero yo también considero que si el alumno tiene que adquirir una experiencia a la hora de impartir sesiones, y yo por ejemplo estoy pensando ahora mismo en Ivan, el alumno que tuve que mandasteis vosotros el año pasado, pues pienso que a ellos no les hubiera gustado no poder, porque estaban tan encuadrados en dirigir sus sesiones y no sé qué, que les molestaba, o sea, no les molestaba pero que ..

(Co) Pero dentro de la formación de un licenciado entra esto.

(Ma) Vale

(Co) Analizar, observar ...

(Se) A mí durante las prácticas no me dejaron dar sesiones, pero luego he tenido todo el tiempo del mundo para darlas. Es decir, observé, aprendí, vi una forma de trabajar que me sirvió.

(Ma) ¿Te sirvió?

(Se) Sí que me sirvió.

(Co) ¿Vale? Y además te recuerdo Marta, que le quedan tres meses para dirigir.

(Ma) Que sí, que sí. Que lo único que yo no quiero es que parezca que he cogido un chico de prácticas para luego tenerlo ahí de

(Co) No, no, porque no va a estar parado. Además vais a tener comentarios un montón. Con Iván, ya que comentaste de Iván, tuve el año pasado cantidad de conversaciones de este planteamiento comprensivo. Por eso te digo que se va a enriquecer, formar y todas esas cosas. Bueno ¿Llevamos adelante lo del grupo de trabajo?

(Ro) Como queráis.

(Se) Lo que pasa es que nos pedirán las horas, los días, y nos asignarán un coordinador que vendrá a controlar, porque a nosotros una vez en un grupo, periódicamente venía ¿Cuántas reuniones nos piden?.

(Ma) No

(Co) treinta mínimo, máximo sesenta. Pero que hemos empezado en septiembre. Y por parte del CAP, aquí no pone ningún seguimiento.

(Ro) Yo cuando estaba en un grupo de trabajo, no aparecía nadie por allí.

(Se) De todos modos esto está muy mal valorado.

(Co) Oye, como queráis.

(Se) Vamos queme parece bien, però que luego te lo valoran 0,005.

(Co) Yo es lo único que ...,porque tengáis..

(Ma) a mí, personalmente estoy encantada de que se saque provecho de que esto sea un grupo de trabajo, pero en beneficio de que alguien vaya a necesitar los puntos, es que sino, lo único que nos va a suponer es otra carga más de completar algo, porque aunque hagamos lo mismo, tenemos que terminar haciendo un proyecto, que bastante proyecto es hacer el diario.

(Co) Ya, que hay que hacer una memoria, que hay que hacer un proyecto...

(Ma) A mí personalmente no se si me compensa. Me compensará tenerlo hecho por la satisfacción de haberlo hecho, pero ¿otra carga más?

(Co) Yo, es únicamente porque tengáis una certificación. Miraré si la Autónoma os puede dar algo, pero no lo sé, pero que si no necesitáis puntos.

(Ma) A mí, para conseguir 0,005 puntos no me compensa sólo por cubrir el trámite y al final hay que hacer un proyecto que en realidad creo que no merece la pena.

(Se) Es que creo que no merece la pena.

(Ro) Yo ya te lo dije, que no merece la pena.

(Co) Vale, perfecto. Siguiente. Concreción sobre la utilización del vídeo como recurso metodológico que ayude a la comprensión. En la cinta (de la reunión anterior) hay como tres cuartos de hora de discusión sobre la utilización del vídeo ¿no?, el lunes pasado.

(Ma) Ah, yo vuelvo a decir

(Co) No, concreción sobre Je, je, sobre ..todos habéis utilizado el vídeo ya, entonces ¿cómo lo habéis utilizado?.

(Ro) Ya te lo he puesto en el diario Mario, si te puse además las reflexiones a las que llegué.

(Co) ¿Las concretamos?.

(Ro) Era que teníamos que tenerlo más preparado nosotros, que el vídeo tenía que ser mejor, o sea más adecuado fundamentalmente.

(Co) ¿partido ¿o planteamiento analítico? Que entenderían mejor?

(Ro) Yo creo que una mezcla de los dos.

(Se) A mí me gusta el vídeo que has utilizado, yo creo que está bien, pero se ve tan mal, y además..

(Co) ¿El balonmano también se ve tan mal?

(Se) No el balonmano se ve bien, pero es que no lo ha utilizado todavía, y no sé si lo podré utilizar porque no encuentro la forma de que en mi Centro pueda empezar con el balonmano.

(Ma) yo particularmente, que no lo he puesto todavía, cuando estuve viéndolo en casa, me siento un poco mal poniendo ese vídeo y haciendo

esas preguntas porque yo considero que viendo ese vídeo, un chaval no es capaz de responder a esas preguntas que se le plantean, entonces me parece que estoy haciendo... Mi sensación, la sensación que yo tengo con este trabajo que aún no lo he puesto en marcha porque es que en el fondo, me siento como que estoy haciendo un fraude, estoy poniendo un vídeo, estoy pidiendo una serie de cosas, que realmente yo no sabría sacar del vídeo. Entonces ¿me falta preparación a mí, en el sentido de trabajo con audiovisuales, probablemente? ¿y al faltarme a mí preparación para impartirlo de esa manera pues me siento mal exigiéndoselo a los alumnos. ¿Qué es lo que he hecho? y te cuento lo que he hecho. Les he dicho. Mirad, vamos a ver un partido, yo les voy a buscar un partido de baloncesto que transmiten en la televisión, y les he dicho, el día que yo os diga, estáis obligados a ver el partido, entonces, voy a recoger una serie de datos que a mí me demuestran que al menos se ha tenido que informar de ese partido aunque no se lo hayan tragado, pues sobre el número de canastas de cada jugador, los jugadores titulares que entraron, cinco o seis movimientos que haga el árbitro para indicar una serie de cosas, y eso como pauta para que ellos se obliguen de alguna manera a ver el vídeo

(Co) Pero

(Ma) y luego de ahí, les he dicho, y ahora intentáis, de todos estos aspectos que podéis buscar en bibliografía, les he dado los apuntes, el bloque de apuntes a cada grupo, y les he dicho, si podéis analizar en algún momento algo que ponga en esos apartados, que es el guión del trabajo, fenomenal, entonces reseñáis, en este momento del partido se ha producido esto, porque, yo me siento que a mí me queda grande este tema.

(Ro) es que lo que tú estas planteando es más complejo para ellos, según yo lo veo.

(Se) Lo de número de acciones o de canastas, bueno, hace falta ser una máquina para poder verlo.

(Ma) ¿El número de canastas?

(Se) Sí, yo que sé, le número de rebotes que hace un jugador, o número de pases.

(Ma) No, yo solamente les he pedido, que sobre el partido que vean me escriban, el nombre de los dos equipos, el tanteo final del partido, para que al menos se hayan enterado de cómo quedó aunque no lo hayan visto entero, cómo se llaman los jugadores, quienes son los que han entrado como titulares, y luego qué número de canastas ha metido cada jugador, les he dicho que se hagan una cuadrícula, quién cometió la primera falta personal, qué jugadores han sido expulsados y por qué. Cosas concretas que..

(Co) Vamos a ver Marta, permíteme, pero, algo que tú crees que es muy difícil para el alumno, observarlo en el vídeo en clase, le estás dejando que haga algo parecido sólo en casa.

(Ma) No, no, es que a mí me parece que es más fácil en tu casa, porque tú te puedes grabar el partido, parártelo, ponértelo, y yo en la clase no voy a poner más días el vídeo, además en la clase el ambiente de treinta personas viendo un vídeo a la vez no da lugar a que uno se entere de lo mismo.

(Co) ¿Lo habéis utilizado, o cuándo lo utilizasteis, la atención de los alumnos, qué tal?

(Ro) Atienden, pero yo no les veo que anoten, por ejemplo.

(Co) Yo, cuando les puse a los de tercero, el de voley, sí, fue uno de los comentarios con Mercedes, el nivel de atención, que normalmente cuando les pones un vídeo, porque llueve, etc., bueno, pues hay los grupitos charlando. Y me acuerdo, en los dos grupos, coincidió en los dos grupos, que con la planilla similar a esta, sí hubo un nivel de atención majo.

(Ro) ¿Pero eso a quién, a la ESO?

(Co) Sí, sí, tercero de ESO.

(Ma) yo lo que creo que lo que falla es la planilla.

(Se) Es que distinguir entre técnica y táctica para ellos, es que es complejísimo.

(Ro) Yo se lo expliqué antes, antes de empezar el vídeo se lo expliqué un poquito, pero aún así no lo pillan.

(Co) Pero claro, lo que habíamos comentado es que hay que comentárselo. Es decir, para el vídeo, ¿veis cómo están todos pegados a la línea de seis metros, pues eso es un seis cero, o sin llegar a decirles 6:0, están todos distribuidos alrededor de la línea.

(Se) El problema es que les entusiasma ver el partido, y el hecho de que pares el vídeo, para plantearles tal, es que, o sea ellos tienen ganas de verlo.

(Co) Claro, pero ahí es donde anotan. En defensa todos pegados en la línea.

(Se) Pero, ¿es que esta es la primera sesión?.

(Co) Sí

(Se) Es que yo en la primera, vamos, yo lo que he tenido que coger fue el reglamento básico, que trajiste tú Deli, y comentar un poquito el reglamento básico para que supiesen que van de un campo a otro, que tienen que pasar el balón, los jugadores que hay, ..

(Ro) Luego tampoco es tan importante, porque yo ya estoy en la cuarta sesión y ellos ya saben la mayoría de las reglas.

(Co) No, no. Era por concretar ya ideas sobre el vídeo.

(Ro) Sí, pero que también parece que quedan cosas desajustadas, pero que no se puede conseguir todo con el vídeo, que luego se van consiguiendo. Eso es un inicio.

(Co) Exacto, es una idea general, un inicio. Ibas a hablar Marta, perdona.

(Ma) Entonces, lo que iba a decir, es que a mi me parece que, realmente, para mi, para preparar la sesión del vídeo, quizá me gustaría que la preparáramos nosotros antes, claro, tú dirás, prepáratela tú, coge el vídeo en tu casa y ponte ahí a hacer las preguntas, pero yo, no me siento con una soltura suficiente para hacer eso, entonces quizá a lo mejor, una forma muy clara es esa, nosotros vamos viendo el vídeo y aquí pararíamos a hacer esta pregunta tal. No porque todos tengamos que hacer lo mismo y en el mismo momento, pero sí que a lo mejor en el momento que realmente consideremos, para que no sea reiterativo lo de parar el vídeo, en el momento que consideramos que es un momento claro y oportuno para hacer la pregunta, meter una pregunta y el que quiera que la haga y el que no, no la hace.

(Ro) Es que es lo mismo, entonces, que has hecho con las sesiones. En las sesiones has metido las preguntas e incluso las respuestas, porque

hay veces que tú coges lees la pregunta y dices ¿qué es esto?, y luego ves la respuesta y estás poniéndolo en práctica, estás dando la sesión y se te está ocurriendo esa pregunta y otras cinco más. En principio, como no estás acostumbrado, te sientes como bloqueado. Entonces, con el vídeo pasa lo mismo. Tenías que haber hecho un planteamiento de vídeo con sesión tal, las pregunticas, y todo un poco más masticado, o en su defecto, que nos hubiésemos reunido y lo hubiésemos hecho entre todos.

(Ma) Estoy de acuerdo.

(Co) Yo tuve esa lectura al escuchar la cinta, yo creo que hay una cierta falta de costumbre o inseguridad, o tal, en la utilización del vídeo, y necesita una preparación concreta.

(Ro) Es que antes era, ¿objetivo del vídeo? El día que llueve, ese era el objetivo, porque yo les hacía cuatro preguntas, cuatro tonterías.

(Se) Ya, pero por ejemplo después, es vídeo de balonmano no lo sé, y porque además el balonmano como que hay más espacios y tal y se ve todo un poquito más claro. Pero en el de baloncesto, en el tuyo no se ve nada, pero va más despacio y como se veía tan mal he puesto un partido que tenía grabado, muy bueno, del último campeonato de Europa y..

(Co) Entonces ya enlace, permíteme que te corte. ¿Lo han visto los alumnos?

(Se) Un trocito

(Co) ¿Le han encontrado un sentido?, ¿cómo habéis visto la reacción de los alumnos?, ¿les ha servido de algo?

(Se) Les encantaba el tema de la actualidad. Que sean jugadores que conocen, entonces les engancha, si es Pau Gasol, la bomba Navarro, entonces empiezan a prestar atención.

(Co) ¿Y de cara a conocer el baloncesto?

(Se) Yo creo que sí, lo que pasa es que antes he tenido que explicarles que en baloncesto hay unos pivots, unos aleros, unos bases, unas posiciones que, tampoco, que hace falta un tiempo, porque los chavales no saben que hay un base y tiene unas funciones, y después, el que sabía un poquito te decía, hombre pero yo creo que además un escolta, y entonces tenías que ir controlando, porque unos sabían otros no.

(Co) Vale.

(Ma) Que a nivel estratégico, por ejemplo, así como has planteado muchas tareas, a nivel estratégico no se les ha dado mucha información, entonces, no se les ha dado ¿por qué? Porque es mejor que la vayan descubriendo ellos?, entonces, ¿para qué se la damos?.

(Se) Eso es lo que me he preguntado yo ¿lo estoy haciendo bien?, porque les estoy dando información.

(Ma) Entonces, yo, a nivel estratégico, de jugadas, pues no sé, no soy jugadora de equipos, si acaso de voley, con lo cual me encuentro que yo, que lo que hasta ahora he planteado con el trabajo de baloncesto, que nunca lo había planteado así tal y como tú lo planteas, es que quizá no sé yo tanta estrategia como para plantearles situaciones para que me saquen esta respuesta que en realidad yo he planteado mal la pregunta. Entonces es difícil. Y si yo me planteo una cosa con respuesta, se la doy o no se la doy, porque ¿y si no la saca?.

(Co) Bien, partiendo del objetivo que es que, homogeneizar un poco el nivel inicial en el baloncesto o en el balonmano del grupo de clase, porque ojo, que a veces tenemos a jugadores que llevan años jugando a baloncesto o balonmano, pero no tienen una comprensión muy clara de elementos técnicos, tácticos. A mí me ha pasado con los TAFAD, ya veremos qué os encontráis con vuestros alumnos. Bueno y ¿por qué no ha recibido el balón o por qué no se ha desmarcado, o qué pasa con los espacios?, cosas así. ¿Habéis utilizado juegos, tú no has utilizado vídeo, no Marta?

(Ma) Yo todavía no.

(Co) Pero ya has empezado ¿no?

(Ma) Yo ya voy por la tercera sesión o cuarta, mejor dicho.

(Co) Y, en los juegos iniciales ¿cogían el sentido del balonmano?

(Ma) Por ejemplo, en los juegos iniciales, en balonmano, yo en balonmano como lo estoy planteando en segundo de la ESO, pues ellos prestan mucha atención a lo que es el juego en si, pero no a las reflexiones. Entonces, ya te lo he contado en el diario que he experimentado primero, plantear el juego y hacer las reflexiones el primer día, en la segunda sesión como vi que lo de las reflexiones era superior, digo, no, no vamos a plantear la tarea, vamos a plantear las reflexiones primero, por ejemplo el tema en el baloncesto del bote, y bueno, pues ahí, como están esperando a que terminemos de explicar para ponerse a practicar, saben que si no contestan no empieza la práctica. Pero la sensación es un poco, que contestan un poco por obligación más que por el interés investigador o de descubrir un respuesta. Entonces, es una sensación un poco de cortarles el rollo, que es francamente un poco frustrante para mi porque a veces no consigo

que una pregunta lleve a la otra, sino que en realidad tengo que pasar a la siguiente porque se ha acabado el tiempo, y luego, cuando no contestan ¿a ver qué haces?.

(Co) ¿Cuándo no contestan?

(Ma) Claro, cuando no contestan, al final la respuesta la doy yo ¿O no la das?

(Co) ¿Algo más del vídeo?. Otro tema. Deporte y Educación Física ¿Qué utilización le queremos dar al deporte dentro de las clases de Educación Física? ¿Por qué utilizamos el deporte y para qué?

(Ma) Hombre, yo creo que en el deporte es donde realmente propicias una situación de cooperación. Yo fundamentalmente, para que, aparte de que hagan actividad física jugando, que siempre se les pasa el rato más rápido y haciendo más esfuerzo que haciendo condición física exclusivamente, tienen, también por la forma de plantearlo, porque nosotros podemos plantearlo así, o podemos plantear como otros que es, uno que juegue a lo que realmente quiere y que se agrupen y ya cada uno que haga lo que quiera, es una forma de plantear el deporte en Educación Física, y los hay, pero la forma en la que nosotros lo planteamos, así exactamente de esta manera, que aunque yo no he planteado nunca exactamente tan así la enseñanza mediante la búsqueda, sí que he buscado mucho el trabajar en grupos metiendo a la gente equilibrada, uno o dos buenos en cada grupo, uno o dos de los pelleros en cada grupo, entonces, hace que entre ellos se den cuenta las diferencias que tienen y les propicia a cooperar.

(Co) ¿Algún matiz?

(Se) Pues, la motivación, el tema de la relación, y después que cuando salen, el entorno inmediato lo que les favorece es que practiquen cualquier tipo de actividad física a través de deportes, que el trabajo de condición física no lo van a hacer más que cuando lleguen a adultos en gimnasios y tal, es decir, muchos años más tarde.

(Ro) Y porque lo tenemos que dar ¿no?. Obligatorio

Risas

(Co) Y ahora que estamos de acuerdo en línea de por qué utilizamos el deporte, ¿qué enfoque requiere la enseñanza de dichos deportes?

(Ro) Este, el que estamos poniendo en práctica, ya hace tiempo que lo tenemos claro.

(Co) Pero sin embargo parece que ..

(Ro) No se hace, pues porque no es fácil. Falta hábito, pues porque faltan enseñanzas, ..

(Ma) Vamos a ver ¿por qué lo ponemos en práctica tal y cómo? Mario, porque nos has dado unas unidades super diseñadas y entonces ..

(Co) Yo hablo en general, no estoy hablando de que estéis convencidos del planteamiento comprensivo.

(Ma) No, no, es que yo creo que lo que dice Deli es verdad, realmente esta es la forma ideal de ponerlo en práctica cara a la Educación Física, no cara al entrenamiento o de los niños que van a la liga.

(Se) Yo creo que es mucho más rápida la forma de empezar y mucho más fácil de la otra manera.

(Ro) No

(Se) A mí me parece que de la otra forma, o sea aquí empezar las sesiones, es que tienes que dar unas explicaciones previas, plantearles unas cuestiones, tenerlos atentos para que utilicen sus cabezas, sus neuronas. Para mí eso lleva un tiempo, es decir, pararles y decir a ver, vamos a intentar comprender lo que hacemos, vamos a buscar el por qué y tal. Me resulta mucho más fácil ponerlos a correr, coger el balón y que me imiten, me resulta infinitamente más fácil, vamos a pasar, vamos a botar, vamos a tirar. O sea la reproducción de modelos me ...

(Ma) Hombre, más rápido sí es a corto plazo.

(Ro) No, no, ¿más rápido? ¿es más rápido eso qué hacer tres juegos de "los diez pases"? A mí no me resulta más rápido eso y que me imiten. A mí me resulta más rápido ponerles y que hagan juegos de los diez pases y al día siguiente otra cosa, lo que pasa es que luego cada vez se va complicando y tienes que estar muy estructurada y tal, pero no es más fácil, y luego encima hay más trabajo real de los chavales, ahora están todos trabajando, yo no tengo a ninguno sentado, y es que antes mientras tú te pones que si entrada a canasta, que si no sé qué, estas con este grupo, el de atrás está sentado y tal, yo así ahora tengo trabajando a toda la clase.

(Se) Sí, es cierto, pero el planteamiento está con preguntas, con el hecho de que sepan por qué, por qué sale o por qué no sale..

(Ro) Otra cosa es que lo consigamos hacer entero, eso es otra historia.

(Se) Pero es que para mí

(Ro) No, pero es que el otro tampoco está bien hecho.

(Se) El 60% del trabajo es el otro

(Ro) Si tu te vas a un planteamiento técnico, tampoco está bien hecho, porque tendrías que corregir exactamente, que tú lo hagas perfectamente, o que les pongas un vídeo muy concreto. Es que está igual de mal hecho este que el otro. Para mi,vamos.

(Se) Pero bueno, yo creo que es mucho más fácil imitar un modelo y después corregir sobre la imitación que plantear..

(Ro) No, yo para mi no es más fácil, es más cómodo. O más cómodo, llegas y pumba ponte a jugar.

(Se) No, pero si es que me refiero a eso, es fácil en cuanto a comodidad, no en cuanto a que sea mejor, sino que resulta más fácil, más cómodo, más....

(Co) Marta

(Ma) yo, lo que iba a decir, que yo también estoy de acuerdo, cómodo y fácil en ese sentido, se está refiriendo al mismo matiz, es como si por ejemplo pensaras en enseñar un tiro de personal, la técnica del tiro de personal, si tú te propones enseñarla y que el chaval llegue a aprender cómo se tira a canasta con una reproducción de modelos y una enseñanza mediante la búsqueda, probablemente cuando lo haya aprendido, en este tipo de enseñanza que estamos planteando ahora seguramente lo habrá aprendido mejor y mucho más profundamente, pero más rápido, de momento ...

(Ro) En cuál? En ese?. Ni en ninguno. Ni en este ni en el otro.

(Co) Permitidme. Yo creo que en este caso fácil y cómodo son sinónimos, en el sentido de que hemos aprendido, y nos han enseñado a

enseñar así, entonces estamos acostumbrados, y por decirlo de alguna manera, tenemos que preparar menos las clases con un planteamiento técnico que con uno comprensivo.

(Se) Pero sabes lo que va a salir.

(Co) Pero esperar que ahora viene la otra parte de la pregunta. Carácter educativo o aspectos estrictamente motores ¿dónde priorizamos? Según cómo enseñemos, hacia donde priorizamos, hacia aspectos educativos, si nos leemos los objetivos que aparecen en el decreto ¿no?, habla de capacidades cognitivas, procedimentales, actitudinales. o priorizamos sobre las habilidades motrices.

(Ma) Ahí va mi ataque de ansiedad, porque yo quiero priorizar en todo, porque me parece todo muy importante, entonces, sinceramente, yo estoy ahora mismo, al dar las sesiones, estoy queriendo recibir información de todos los grupos, de todo lo que hago, de lo que hago yo misma, entonces, no tengo capacidad para recibir toda esa información yo misma, digo, pues pobrecillos, si yo no tengo capacidad para recibir toda esa información, entonces ellos tampoco. El caso es que me está resultando complicado priorizar lo que realmente quiero que sea importante, porque creo que todo es importante.

(Co) Yo creo que eso ya te lo dije el otro día, acabas de empezar, calma. Y esa ansiedad que tú tienes, los alumnos no la tienen. Porque ellos sí tienen claras sus prioridades, que es jugar, y al mismo tiempo tú estás induciéndoles a que aprendan, pues si es verdad. Me he desmarcado bien y dice la profe que sí ..

(Ma) Ellos tienen la prioridad de jugar, pero al mismo tiempo tienen a la profesora que les está fastidiando el juego.

(Ro) No, no porque levamos la sesión 4 y los chicos ya no dicen "quiero jugar", porque ya se ven, y ya saben que no hay, vamos que son "lentejas".

(Co) Entonces ¿por dónde priorizamos?

(Ro) Yo creo que por ahí

(Ma) y por ahí qué es?

(Ro) por la comprensión

(Co) enfoque educativo del deporte o como desarrollo de habilidades.

(Ma) Hombre como desarrollo de habilidades, evidentemente no, porque si vamos a priorizar por ahí, al desarrollo de habilidades, realmente vamos a dejar de lado todo lo que era la comprensión, el trabajo en equipo, el conseguir que ...

(Co) Pero ¿no trabajan habilidades motrices en el planteamiento comprensivo?

(Ma) Sí, pero, o sea, si tengo que priorizar algo, que ya te digo, que como estoy queriendo priorizarlo todo me agobio, no priorizaría en las habilidades.

(Co) Una sugerencia Marta, cuando tengas al alumno del INEF en prácticas, dentro de esas observaciones, pídele en algún momento, que coja a un alumno para ver cuántas veces ha realizado lo que vayáis a trabajar en esa sesión, los pases, o tiros a canasta, o lanzamientos a portería, o desmarques

(Ma) ¿Pero a un alumno escogido por mí?

(Co) No, no. Aleatoriamente. Cinco minutos un alumno, cinco minutos otro alumno ..., y verás el número de veces que realiza cada una de esas técnicas, o juego en equipo. Y verás como son muchas más veces que en un planteamiento técnico. Muchas más.

(Ma) No, si, si yo el planteamiento técnico hace muchos años que también lo he desechado, es que yo hacía un mixto.

(Co) Y sobretodo que no es un objetivo prioritario las habilidades, pero es que también se trabajan.

(Se) Supongo que se equilibrarán mucho entre los que tienen un nivel alto de desarrollo, esos que participan y participan y participan, y los que realmente la técnica la tienen un poquito dejada.

(Co) La idea es que, las tareas tal como están diseñadas, bueno, pues que no tan influya excesivamente la técnica como para que perjudique la realización.

(Ma) Lo que influye mucho es la persona competitiva de la no competitiva. O sea, no tanto el que sabe técnica como el que no sabe técnica. Porque de hecho yo en el diario, tenía una parte, porque estoy descubriendo una clara diferencia entre las personas en el juego que son las competitivas y las no competitivas, a pesar de que la tarea es cooperativa, curiosamente a las personas menos competitivas les cuesta muchísimo implicarse, y sin embargo las que realmente se implican son las que son muy competitivas cuando las tareas se plantean a nivel cooperativo, es decir, es como si yo te tengo que ayudar a ti y yo que me tengo que poner a ayudarte a ti soy la que más me molesto y en realidad tú permaneces más pasiva.

(Co) ¿Y cómo atajamos eso?

(Ma) Ah, en eso estoy. ¿Me vas a preguntar a mi?

(Co) ¿y la norma esa de que antes de conseguir punto todos tienen que tocar el balón?, o que el balón tiene que pasar X número de veces de un campo a otro, esas normas son para que participen todos.

(Se) Pero eso lo tienen que solucionar ellos ¿no?

(Co) Claro. Entonces, si nosotros los ayudamos con las normas. Y entre ellos pues habrá esas discusiones, pero que tendrán que llegar a acuerdos.

(Ma) Claro; pero lo que pasa es que les estamos imponiendo una tarea educativa a los compañeros entre si estupenda, pero que es la leche porque ni los padres ni los profesores a veces lo consiguen.

(Co) Pero nosotros quedamos a gusto.

(Ma) No, no. Lo que estás imponiendo es algo que es la leche, es muy difícil para un compañero llegar a implicar a alguien, que es, que es que. Y te sigo, y te sigo leyendo. Y perdonadme, porque es que estamos hablando de esto y es que el otro día me comí el tarro para escribírtelo, y ahora te lo voy a decir, porque para qué me voy a inventar palabras nuevas. Y entonces dice: me cuesta más trabajo implicarles en el juego, los más competitivos que siempre quieren contestar, también quieren enseguida practicar y se aburren de los que no se mueven, tampoco les ayudan ni se enfadan con ellos, simplemente tienen una tendencia a ignorarles bastante clara, es como si fueran transparentes, jugador que no se mueve no existe, consiguen que toque el balón como un trámite necesario, porque las lentejas son lentejas hoy y mañana, y luego se olvidan de él y ella, porque quieren terminar de jugar bien, entonces no existe mucha cooperación es ese sentido, porque depende mucho de

cómo sean los grupos. Yo no sé vosotros, pero si en todas las clases tenéis tres o cuatro personas, de las que, no es que no se muevan porque no saben, porque esas van entrando poquito a poquito, pero van entrando, pero es que no tienen ningún interés e buscar ni en solucionar ni en tener satisfacciones a nivel físico, nada, esas personas es como si te boicotearan la actividad en silencio, pero realmente están boicoteando el juego a sus propios compañeros, y los propios compañeros es que ni se enfadan, les pasan el balón y ya les hemos quitado de el medio, ala para adelante.

(Co) Pero ese problema lo tenemos con los alumnos, independientemente del planteamiento que utilicemos.

(Ma) Ya, pero no les afecta tanto.

(Co) Claro. Entonces, porcentualmente, con este planteamiento hay más alumnos apáticos o menos.

(Ma) Los mismos.

(Co) ¿Los mismos?

(Se) Hombre mira, yo un planteamiento así lo hago con método de instrucción directa y de mando directo, pero a un planteamiento igual y ocurre exactamente, bueno no sé si ocurre lo mismo, cuando empezamos a calentar. Cuando empezamos a calentar yo les planteo unos minutos de carrera continua, al principio, cuando dirijo yo todo, y cuando uno no corre, todos corren un minuto más. Cuando uno se para todos corren un minuto más, ¿qué pasa?, en cuanto les añades un par de minutos, todos se echan encima de la persona, no soy yo el que me echo encima, se echa toda la clase encima.

(Co) Pero en esa línea, aquí tendrían que hacerles caso al resto del grupo, porque el resultado depende de todos.

(Se) Yo creo que si al grupo le interesa, se les echaran encima, pero yo no lo ha hecho.

(Ma) A mi me han desaparecido alumnos de clase, directamente. ¿Sabes lo que ha pasado? Que los alumnos que te quieren boicotear la clase ya se sienten presionados por el resto del grupo, que han dicho, bueno pues para no fastidiar no vengo, en una clase que me estaban viniendo muy poca gente que hacía muchas pellas, han acabado viniendo sólo doce, sólo vienen doce, y es que es un grupo de veintiocho alumnos.

(Co) ¿Y faltan más de la mitad?

(Ma) Faltan más de la mitad. Es un grupo conflictivo. Con este tipo de tareas, vamos a ver, es mi impresión personal. También es verdad que en grupos que funcionan bien, todo funciona estupendamente, y esto funciona fenomenal y es una gozada. Pero en grupos conflictivos, esto crea muchos conflictos, lo que hablamos el otro día, esto crea muchos conflictos entre ellos, y me da pena que el conflicto lo paguen los alumnos que están muy interesados, porque en el fondo lo pagan ellos

(Co) Claro Marta, pero tu estás, yo creo, planteando una asignatura de un currículo de un Centro escolar, entonces, no estás planteando un entrenamiento, o un ir a jugar.

(Ma) Ya, pero una cosa que me planteo es, a lo mejor tendría que hacer un equipo con todos estos que no vienen.

(Co) No lo sé.

(Ma) Es yo he intentado nivelarlos, he intentado nivelarlos en todos los sentidos, y me he estudiado muy mucho la personalidad, el carácter físico de cada uno para que, o sea en cada grupo haya un pellerero, otro que boicotea las actividades, y dos o tres alumnos más, y entonces resulta que está siendo difícil llevarlo a cabo por esa razón, es que tengo grupos de tres, no tengo grupos de cinco, o sea en una clase de doce tengo grupos de tres en lugar de tener grupos de cinco y uno se queda fuera, no tengo a nadie que se quede fuera mirando

(Co) Pues así sobre la marcha, lo único que se me ocurre es que en este grupo no trabajes con grupos estables y valga la redundancia.

(Ma) Ya, es que es imposible.

(Co) Que es imposible no, con ese nivel ...

(Ro) Yo también, en grupos que faltan dos o tres todos los días, luego cambio allí, sobre la marcha lo cambio, porque hay días que vienen y los tienen que incluir.

(Ma) Y es gente que les tienes que incluir y tienen un montón de preguntas y respuestas sin dar que hacen que te boicoteen la actividad cada día más. Esto pasa en todos los tipos de instrucciones, pero cuando la instrucción implica a un grupo y al trabajo de un equipo, cuando el equipo funciona el trabajo en equipo funciona, y cuando hay un elemento que quiere boicotearlo todo, el equipo no funciona, y si el equipo no funciona ..

(Co) Bueno, espera, espera, acabamos de empezar, espera a ver si el grupo tiene suficiente poder de presión sobre ese sujeto. Cuando es uno, no quiero ser profeta, pero generalmente ese uno cede.

(Ma) Cuando es uno ya me lo manejo yo también.

(Co) Bueno, vamos con lo de las preguntas durante la clase. ¿Qué tal va el tema de hacer preguntas durante la clase?. Es que el otro día también fue más o menos polémico, o había creo que dudas.

(Ro) Va bien lo que pasa que a mi me da poco tiempo, casi no da tiempo, ya te lo pongo en el diario, a mi las sesiones las tengo que dividir casi en dos, porque no da tiempo. A mi no me da tiempo o yo me organizo mal, entre que llego del gimnasio, llego a la pista, saco los balones, pasas lista, no sé qué y no sé cual, ya me salto el calentamiento, que ya hoy les dije, ¿qué deberíais estar haciendo todos? El calentamiento ¿no?, pues calentamiento específico, ya negativo a todos, y empiezo ya directamente con el calentamiento específico, porque si no..

(Co) ¿Cuánto tiempo tienes de clase real?

(Ro) ¿Real? Si son 50 minutos reales

(Co) No, no, reales. Entre que llegas a la pista, terminas cinco minutos antes.

(Ro) No más de 45, yo creo, 45 o 50. Vale, llegas, tal, pasas lista, se ponen, tal, empiezan, es riñes porque unos botan el otro tira, el otro no sé que y hasta que se colocan. Y ya, una vez que ya estamos queda media hora.

(Co) Ahí voy

(Ro) Bueno, media hora y entonces, a lo mejor hay días que he hecho las preguntas de la última clase, ¿os acordáis qué hicimos tal y tal? Sí. Vale parece que más o menos se acuerdan, o se acuerda el que contesta, porque claro, yo todavía, me pasa lo que a ella, que no soy capaz de poder decidir, cinco alumnos contestan a las preguntas, tres

están en la "sopa vargas", y cuatro dudan. Osea, yo todavía no soy capaz de decir: cinco, tres, dos, uno sí y uno no, o el que no practicaba en las dos sesiones anteriores, en esta se implica mucho. Yo, eso todavía no tengo capacidad. Entonces, a lo mejor planteo las preguntas, vale, pues acordaros de esto, vamos a tenerlo presente que son objetivos de hoy y tal, empezamos a jugar, les vuelvo a llamar, hago cuatro o cinco preguntas, o una, o las que corresponda, contestan, metemos la siguiente actividad y se acabó la clase. Y se acabó la clase, porque entre organización, muchas veces les cuesta trabajo, o se lo explicaré yo mal, y eso que mira que les tengo, 1, 2 y 3, aquí rápido, 4, 5, y 6, aquí rápido, esto es defensa, esto es ataque, tenemos que defender 2-1-2, pun y vosotros salís de 3 en 3, un balón para cada tres, detrás de la línea. Yo se lo digo así de claro, pero ellos, como están ahí a su bola, pues.

(Co) Las sesiones, yo contaba con 40 minutos, no más.

(Ro) Da igual, es que aunque sean 40 minutos. Si yo sé que eso da tiempo, si yo tengo 10 jugadores en la pista a mí me da tiempo a hacer tres sesiones de esas, diez jugadores que están concentrados en lo que realmente vas a hacer. El problema es que son treinta y no están concentrados, 10 o 12 no están concentrados y entretienen a otros 10, y te escuchan 10, entonces esos sí te han entendido y se van a colocar. Pero es que mientras se van a colocar, los 2 que estaban hablando les preguntan y ellos claro, como son sus compañeros pues, no lo que había que hacer era esto, y cuando tú ya dices "ya", todavía ellos están replicando lo que tú habías explicado. Entonces, pero que poco a poco va mejor y va avanzando. Yo todavía estoy ahí, pensaba que hoy me iba a dar tiempo a sacar la sesión cuatro adelante porque son dos tareas, y a mí no me ha dado tiempo, porque la última la he metido así, a cajón. Pero he visto que eso, hay que hacer más rotaciones y hay que hacerlo más, para que ellos aprendan más.

(Co) Vamos a ver. Entonces, de los 40 minutos útiles, pongamos, ¿no? ¿pero realmente están implicados en la clase? Porque si están discutiendo entre ellos sobre el tema de la clase ¿no?

(Ro) Más o menos están implicados.

(Co) Otra cosa es que yo esté hablando de los desmarques o de ocupar espacios, y otro esté tirando a canasta a su bola.

(Ro) No, si cuando yo les llamo y les hago las preguntas, bueno más les vale, porque es que yo les pego y de todo, para que me hagan caso.

Risas

(Ro) Sí, sí, es verdad, les doy una colleja, o les doy una voz y me hacen caso, o sea me escuchan mientras estamos hablando, hoy además han dicho, uf como viene hoy. El tema en luego, en volver otra vez a rehacer la actividad. Ese es el tema, a mi, hacerme caso más o menos sí me hacen, y me contestan y llegan a las conclusiones que queremos, pero claro ¿cuántos llegan?

(Co) Sobre esto, pues, una sesión donde a lo mejor tenéis problemas es en la 6, la de 1x1; 2x2; 3x3; 4x4, esta es larguísima.

(Ro) Pues haremos tres.

(Co) Sí, o a lo mejor el 1 x 1, no hace falta, o el 2 x 2, y paso al 3 x 3, o no llego al 3 x 3. ¿me explico?. Lo que quiero deciros con esto es; si veis que realmente hay coincidencia en que en ninguna de las sesiones me ha dado tiempo a.. porque tened en cuenta que la segunda tarea es la que realmente trabaja el objetivo.

(Ro) Claro, por eso yo he visto que esa tarea, digo esta es la más importante. Esto lo tengo que volver a hacer.

(Ma) No me había dado cuenta de eso, fíjate.

(Ro) No es que lo haya pensado, pero he visto que esa tenía mucha miga. No la he relacionado si era con el objetivo o no, no me ha dado tiempo a analizarlo, no he hecho el diario de hoy todavía, pero lo que sí me he dado cuenta, que esa tarea, ese ejercicio, era muy importante, o sea, metes a dos defensores y por zonas y 2-1-2, y salen de tres en tres; todos tendrán que pasar por todas las posiciones también, yo creo que es importante, y que todos ataquen y defiendan varias veces, entonces, si no lo haces un montón de veces, pues no van a llegar a las conclusiones que tienen que llegar, me parece a mí.

(Co) Y, en la línea que comentabas el otro día, trabajar con variantes. Entonces, a lo mejor, sobre la segunda tarea, una previa, o ligeramente más sencilla, y pasar a la segunda tarea directamente.

(Ma) Yo por ejemplo, en esta cuarta sesión, que es la que también he estado haciendo hoy, lo que tu dices por el aro, conseguir que llegue el balón allí. Era un poco como una variante de los diez pases. Entonces, realmente aquí no voy a hacer preguntas, porque es que voy a hacer las mismas preguntas que he hecho el otro día que ya están hechas del día del bote. Yo no he hecho ninguna pregunta porque me iba a encontrar otra vez con el mismo mogollón de respuestas de los mismos mogollones que quieren responder y nada más. Entonces lo he dejado correr, lo que pasa es que para que ese juego sirviera de algo con respecto a los anteriores he tenido que dejarlo mucho más tiempo y lo que he hecho es cambiarles de contrincantes, entonces en los grupos que son cinco equipos que todo el mundo jugara contra todos, entonces ¿qué ha pasado? pues que me he encontrado con que se te iba la clase

y para no meter de resfilón esta actividad última que era muy importante pero que tenía su intrínquilis a la hora de explicarlo, pues no la he metido en las clases en donde eran seis equipos, en donde nadie se quedaba libre, y sin embargo en la clase que me quedaba un equipo fuera, les he explicado ese trabajo y lo han practicado en pequeñito, es decir, dentro del mismo equipo que son cinco personas, dos atacaban dos defendían y uno se quedaba defendiendo atrás, es como si hubieran hecho un pequeño ensayo de la actividad que van a hacer el siguiente día, y les ha costado porque durante cinco minutos estaban jugando los demás yo me quedaba sólo con el grupo que estaba haciendo esa segunda tarea que no se iba a plantear en clase porque ya lo había hecho con otra clase y sabía que no iba a dar tiempo. La primera clase no me había dado tiempo a nada y con esta me lo he montado así, porque me sobraba un grupo y digo, voy a explicar en el grupo que me sobra y en pequeñito, más que nada para que entiendan lo de las líneas y es que ha costado lo de las líneas, digo seré yo muy bruta.

(Ro) Una vez faltaba uno y me he metido yo, y no es que no lo entiendan, es que es muy fácil pasarte, es que te pasas, el obligar a ir a..

(Ma) Bueno, total, que yo lo he dejado un poco medio planteado y a ver si así en la siguiente sesión ha servido para algo explicarles en pequeñito lo que quería que hicieran.

(Co) ¿Cuál es el motivo de las preguntas? Que comprendan la práctica. Pues a veces hará falta una pregunta, a lo mejor puede ocurrir que incluso en una clase no haga ninguna pregunta, que practiquen, y en la siguiente en donde el juego es similar, el objetivo es muy similar, ya hago alguna pregunta, afianzan la comprensión y paso al siguiente. O sea que juguéis, no os toméis las preguntas como que tengo que hacerlas todas ¿de acuerdo? En esa línea.

(Ma) yo es que necesitaba descansar de preguntas.

(Ro) No, no, si es verdad, yo también. He insistido hoy un poco más en lo de la presión para que el balón no avance, entonces, ¿en dónde tenían que defender? Pues a la salida del balón.

(Co) Llegará un momento que las preguntas sobre lo mismo, pero va en la rapidez de ejecución de ello, es decir, ¿por qué ahora te ha funcionado el desmarque? Porque lo he hecho más rápido. Pero la pregunta es la base de la segunda sesión ¿no?.

(Se) Una pregunta. Yo no he hecho todavía estas sesiones pero, en el momento que te surgen los problemas y tú tiendes a darles una respuesta a decirles ¿por qué no presionas? ¿Por qué sí, por qué no? En boca cerrada .., hay que controlarse muchísimo, ¿no?, para que ellos den las respuesta al final. Es decir, no darles la respuesta sin querer por anticipado, porque es lo que pretendemos hacer.

(Co) Puede haber algún caso a nivel individual en el que tú le des la respuesta si ves que no se te ocurre la pregunta que induce a .. ¿no? pues dile oye ¿qué te parece si te separas, si te hubiese separado crees que hubieses recibido el balón? Pues a lo mejor sí. Pues le has ayudado un poquito más.

(Ro) Claro

(Se) Y sobre el juego, ¿no se puede hacer? Quiero decir, que sale siempre el tema de parar. ¿no puedes decirle, oye ¿no crees que ahí, esa posición, crees que es la adecuada? Que corrija sobre la marcha.

(Co) Sí. Las preguntas puedes hacerlas a nivel individual, a nivel de dos grupos que se enfrentan de 3 x 3, o a nivel de toda la clase. Toda la clase al principio y al final, y luego en el desarrollo, tu verás el error que

existe, tu verás, si nadie recibe el balón de los treinta que tenemos, el error es común y entonces les puedes parar a todos o ir grupo por grupo.

(Ma) Mi sensación es, más eso, que me está resultando más útil, estoy sintiendo más satisfacción, en el sentido de recibir respuestas y que realmente los veo como más implicados y tal, cuando juego un grupo contra otro y estoy viendo dos o tres personas que es que no entran en la dinámica, pues paro un momento, no me saco a esas dos y los demás no llegan a entender qué le pasa a esa personas. Entonces esa persona puede llegar a entenderlo, porque yo, por ejemplo he sacado a una persona de las que es que se creen que no les pasa porque les tienen discriminada, entonces le ha dicho ¿Tú ves a fulanita? Pues así estás tú. O sea, le he puesto en el espejo de una persona. O sea, ellos están en su papel de víctimas que es que no llegan a más. Entonces cuando realmente, con un poquito de ayuda, le hice ver que el problema no era que la discriminaran, sino que había una falta en el desmarque y tal, pues lo entendió. Pero entonces me di cuenta de que los demás del equipo no se habían dado cuenta de que esa persona estaba con ese pequeño problema, y entonces me funciona mejor, y mucho mejor que yendo toda la clase en grupo en donde se cohibe mucho la gente, es, para ese grupo y ¿qué está pasado con Diani? por ejemplo, pues que Diani cada vez que coge el balón se pone a botarlo, bueno y eso qué es lo que provoca. Más lentitud. Y entonces ya sí. O sea ¿vosotros creéis que vosotros sois más rápidos atacando y ellos más lentos? Sí, nosotros somos mucho más rápidos. Y ¿qué hacéis vosotros para ser más rápidos? Pues que lanzamos más rápido el balón. Y ahí Diani se da cuenta de que no hacía falta botar el balón.

(Co) Bien. Un momento de reflexión conjunta puede ser entre un juego y otro, si da tiempo a hacer los dos. Es decir, ha funcionado todo bastante bien, no ha habido errores importantes, entonces establecer una pausa y que recuperen, cuatro aspectos a destacar y que todos sean conscientes

de que lo han hecho y los que aparente mente lo han hecho pero muy mecanizado, etc. ahí sí puede haber una parada común.

(Ro) A lo mejor podemos poner agarrados de la mano, por parejas, uno de los que sí se desmarca con uno de los que no.

(Co) Esa es una adaptación, perfectamente.

(Ro) Porque algunos es verdad que sí, ¿sabes?.

(Co) Bien. Y ¿cómo os sentís haciendo preguntas durante la clase? Ya lo habéis dicho un poco más o menos, pero bueno.

(Ro) Bien. No pasa nada. Hombre hay veces que no se te ocurre, que tengo que recurrir un poca a yo enseñarles, pero a medida que estas metida en el ajo se te ocurren cosas.

(Ma) Yo me siento un poco espectadora. No me gusta estar tanto de espectadora, me siento a veces, que quizá no gozo, porque estoy muy pendiente de recoger muchos datos, y entonces me siento como que debería estar más con ellos sin, no sé es como muy frío, como si estuviera un cristal y yo por detrás y la clase no fueran mis alumnos, no hay un contacto personal con ellos. Me siento un poco distante de ellos.

(Se) Hombre, los chavales, de todos modos. Sin haberlo hecho, sigo insistiendo. Que aveces necesitan que les sueltes y que jueguen ellos a su ritmo, y para ver errores y para ver..., a veces nos pasamos de intervenir y de directivos.

(Ma) Claro, que a lo mejor es una forma de estar corrigiéndome a mí misma.

(Co) ¿Y ellos cómo creéis que las toman?, las preguntas, ¿las aceptan bien?, ¿están hartos?, ¿o..?

(Ma) De momento les parece un poco pesado.

(Ro) A algunos, pero hay otros que no.

(Ma) Pero de momento, a la mayoría como si fueran masa. En masa podríamos decir que ellos preferirían que no las hiciéramos. Poco a poco irán entrando. Eso sí que se va a notar poco a poco. Si al final decimos lo mismo es que ha sido un fracaso.

(Ro) No, yo creo que sí, que a algunos sí que. Sobre todo más a las chicas, me parece a mí. A las que no han aprendido a jugar, por ejemplo a baloncesto, pero son listas y que se mueven, y que son capaces de pensar en lo que les estas diciendo que piensen y llegar a las conclusiones. Esa gente, yo creo que este trabajo les motiva, porque se ven más útiles. Pero que no son de las que están paradas sin moverse, o sea, no se mueven porque todavía no tienen recursos, no porque no quieren jugar. Entonces, a esa gente es a la que le va este trabajo. Y entonces aquí participan porque la mayoría de los juegos están, les permite jugar. O sea no saben jugar a baloncesto, no saben botar, no saben tal, pero les permite jugar. Yo tengo casos de niñas así. Sobre todo niñas. Y les permite jugar y les permite participar, o sea contestar, también son protagonistas cuando hay reflexiones.

(Ma) Sí.

(Co) Entonces, ¿pensáis que les ayuda a comprender un poco el sentido del juego?

(Ro) Yo creo que sí. Los chavales tienen ya muy claro cuales son los principios estratégicos en ataque y en defensa. Yo llego a clase, les pregunto y ya me los dicen. Y vamos, a mi me parece eso un logro.

(Ma) Yo es que también tengo... que para facilitar la respuesta pregunto ¿Cuál es la diferencia entre el equipo que ataca y el que no ataca? Entonces, claro. Y dicen, bueno, es que unos tienen balón, entonces ya, ya cayeron en la cuenta.

(Ro) Es que a lo mejor no saben quienes son los atacantes y los defensores, y a lo mejor se lo tenemos que decir, porque no tienen por qué saberlo.

(Co) De eso se trata.

(Se) Es que hay cosas muy básicas que hay que explicar.

(Ro) Claro, que las obviamos, a mi hay días que se me olvida empezar por el objetivo, que te lo he puesto también. A mi se me olvida contarles qué es lo que vamos a hacer.Cuál es el objetivo de la clase.

(Ma) Pues yo hoy no lo he contado.

(Ro) Es que hay muchos días que se te olvida, y es fundamental, porque como tú digas, esto es lo que vamos a hacer. A lo mejor el primer día no es fundamental para ellos, y el segundo, a lo mejor, tampoco lo es, pero es que el tercero, ya, ya lo pillan, y ya dicen, ah, pues sí. O, acordaros del otro día. Yo creo que sí.

(Ma) A mí también se me olvida, y a lo mejor también hace falta que se lo diga.

(Ro) Yo me lo apunto porque a lo mejor, en la clase que doy primero se me olvida, pero en la siguiente ya me acuerdo.

(Co) Eso lo que intenta es que participen ellos en esos momentos de reflexión, sobretodo al final de la clase... Bien. Estas dos preguntas que traía preparadas me parece que ya están. ¿En qué momento o momentos de las clase las realizáis?

(Ro) Hay días que depende. Pero vamos, yo creo que lo mejor es hacer un pequeño repasillo al principio, del día anterior, si diera tiempo. Si el juego lo permite porque es importante, también en el medio. Y al final hacer unas conclusiones, pero lo del final, en cuanto toca el timbre, pues imagínate.

(Co) Claro, no, como no tengas previsto, esos cinco minutos ahí, no.

(Ro) Yo, por ejemplo, hoy me ha dado un poco igual, porque pensaba repetirles. Entonces me ha dado un poco igual.

(Co) Es decir, que hay preguntas, que podemos dejar para la siguiente clase, y enlazar las clases. Bueno ¿Y, implican excesivas pausas?

(Ro) Me parece que no rompe mucho.

(Co) Quizá estas sean las cosas que poco a poco iréis afinando.

(Se) A mi, viendo las sesiones me parecían que eran más fáciles las preguntas más relacionadas con esto, pero, las preguntas que haces aquí en la primera hoja de registros, me parece que es que, es imposible que las rellenen viendo un vídeo, porque tú no tienes tiempo a describir elementos técnico – tácticos.

(Ro) No, no, yo esa no... Los míos lo han hecho ahora con el trabajo

(Se) Habría que dejarla para el final.

(Co) Sí, yo la lectura que hago de la primera sesión del vídeo, es que no la veis factible. La duda que tengo, es si es una pretensión que tenemos, una pretensión no.

(Ma) Una predisposición que tenemos.

(Se) ¿Hacia el vídeo?

(Co) Sí. En el sentido de decir, esto no puede funcionar.

(Se) A mí me gusta el vídeo, y es motivante.

(Co) Como queda videos que poner, por probarla, y si acaso diseño una planilla mas sencilla, ya veremos. Que le echéis un vistazo al vídeo primero, que además en un vídeo de quince o veinte minutos. A ver realmente ellos cómo lo toman.

(Ro) Dices tú, ¿ponerlo sin planilla?

(Co) O con esta planilla, o diseño una más clara:

(Ro) Yo voy a poner la misma, pero lo que voy a hacer es que me voy a preparar de otra manera el vídeo, o parándole, o diciéndoles cuatro cosas. Yo ya me lo voy a organizar de otra manera. Pero sí que lo voy a dar. Porque a mi esto me sirve, luego ellos tienen que trabajar. Y lo que no rellenen con el vídeo que lo rellenen luego.

(Co) Tú ya comente que lo habías puesto como guión del trabajo.

(Se) Pero es que, a ver. Elementos técnico tácticos individuales. Es que analizar uno sólo de estos parámetros, ya es complicado.

(Co) No, pero ahí yo creo que con ...

(Ma) A mí me parece que, que diferencien entre organización de los jugadores en ataque y principios estratégicos en ataque me parece difícil para ellos.

(Co) Vamos a ver Marta.

(Se) Es que me parece imposible.

(Ma) Es que parece lo mismo.

(Se) Los principios estratégicos, a mi me parece que para ellos es..

(Co) Vamos a ver. ¿Cuáles serían las respuestas?

(Ro) Eso.

(Co) Elementos técnico – tácticos individuales del balonmano. Pases, bote, lanzamientos a portería, finta a lo mejor ya es por nota, ¿no?

(Ro) Cambios de dirección

(Co) Cambios de dirección

(Ro) Desmarques.

(Se) Pero un momento, estos chavales, ¿quién les ha explicado qué es una finta? ¿cuándo?

(Co) Para eso está ..

(Ro) Pero ellos te dicen engaño, entonces con engaño. Pues eso se llama técnicamente finta. Pero ellos sí que llegan a la conclusión

(Se) ¿Pero ellos han llegado a la conclusión del engaño?

(Ro) no con el vídeo, jugando.

(Se) Ya, ya. Por eso. Pero me refiero a esta sesión. O sea después sí. Yo hoy les he aclarado lo que era el bote, el pase, el tiro, la finta, les he hablado un poco de eso antes del vídeo, porque es que. Y les he hablado de las distintas posibilidades para que las viesen. Porque es que sino, no las van a ver.

(Co) Vamos a ver. Cuando ellos están observando el vídeo, algo verán.

(Se) Que juega España – Italia, que uno hace un mate, que otro le hace un pase cortando la zona, o sea que no corta la zona. Yo les digo, esto es doblar un pase, pero ellos no han visto que han doblado ningún pase.

(Co) Yo os propongo el siguiente reto. Alumnos en el aula del vídeo. Antes de empezar se les comenta, vamos a ver un vídeo de balonmano, un equipo se enfrentará a otro ¿de acuerdo?, entonces veréis que hay unos que llevan el balón y otros que no lo llevan. Entonces, para los que llevan el balón.

(Ro) Y dirán, bueno profe.

(Co) Esperemos a ver qué dicen ellos.

(Ro) Sí, sí. Que hay algunos que les vendrá bien.

(Co) Por empezar desde lo más básico. Entonces, los que llevan el balón, ellos, en su cabeza, tienen tres principios, que es: mantener la posesión del balón

(Ro) Avanzar

(Co) Avanzar hacia el campo contrario, e intentar conseguir punto, llamemos gol o llamemos canasta. Entonces el equipo que no tiene balón hace lo contrario ¿no?. cuando el otro intenta mantener, se lo intentan quitar. Cuando intenta avanzar hacia su campo,

(Ro) que no avancen

(Co) Intentar que no avancen, y cuando intentan meter gol

(Ro) Pararlo.

(Co) y entonces. Ponemos el vídeo ¿de acuerdo?. Les decimos, ahí tenéis una planilla, ¿alguna duda? Sí profe, ¿qué son elementos técnico – tácticos individuales? Pues lo que hace cada jugador.

(Ro) Lo que tienen para poder jugar. Yo se lo he explicado así.

(Co) Exactamente. Lo que hace cada jugador en el campo. Lo de la organización en ataque, pues bueno, cuando tienen el balón ¿cómo ves que están situados en el campo?. Y lo mismo en defensa.

(Ro) Estos dos por ejemplo ya es muy complicado. Yo aquí ya metería que si un 6:0; o que si un ...

(Co) Ya veremos.

(Ro) Vale

(Co) Los principios estratégicos ya los han anotado.

(MA) como tienen un plazo de quince días.

(Co) Las reglas básicas, pues no hago mención en el vídeo.

(Ro) O se las damos y que las lean en casa.

(Co) Podemos dárselas al final.

(Ro) yo se las di al final, para que se las leyeran

(Co) Entonces les preguntamos, ¿alguna duda?. Entonces vamos a ver el vídeo y le damos al play. A los diez minutos paramos el vídeo ¿qué habéis visto? ¿podéis responder ya alguna pregunta? Hombre pues yo sigo sin ver lo que hace cada jugador, esto de los elementos técnico – tácticos sigo sin entenderlo. ¿No?, pueden decir, o en cuanto a la organización, etc, algunos tendrán dudas. Vamos a ver otros diez minutos. Y ahí, como hemos visto el vídeo previamente, veremos cuando hay una secuencia más o menos clara del tipo que sea. De finta, de desmarque.

(Ma) Sí, hay un momento en el vídeo que claramente se ve un 4:2.

(Co) Claro. Sí. Si además hay imágenes desde arriba que se ve el 4:2 ó el 6:0 ó el 5:1, ¿me explico?. Pero, porque la idea es que saquen cuatro ideas básicas, nada más. El que lleva cinco años jugando a balonmano, que sepa realmente, dice, caramba, claro, ese se desmarcó antes de que le pasen el balón y gracias, va a comprender algo más, y el que no tiene ninguna idea, va a salir con una idea básica, que cuando le ponga a jugar a los 10 pases... Entonces, yo os pongo ese reto.

(Ro) A lo mejor también se puede añadir aquí, si vemos..., llevar preparadas unas preguntas. Por ejemplo, en este, elementos técnico – tácticos individuales ¿qué ha hecho un jugador que tenía el balón? Pues lo ha botado, o lo ha pasado, o .. ¿Qué ha hecho un jugador que no tenía el balón y que era del mismo equipo y era atacante? ¿o qué ha hecho uno tal?.

(Co) Y además estamos introduciendo, al final del vídeo, cuando les podemos decir las cuatro reglas básicas, que entre ellos, los que saben, comenten pues sí yo he visto que pasaban, botaban, lanzaban, y tal. Y el que no consiguió darse cuenta en el vídeo, va a anotando. Es decir, que esa reflexión de conocer y analizar los elementos básicos lo hacen como grupo. Entonces, lo digo porque me da la impresión que es más la duda que tenéis con la utilización del vídeo..

(Ro) No, yo lo que veo es que nosotros no, o sea que nosotros, que mi planteamiento no es el correcto, pero no porque no lo vea, lo veo motivante y útil, lo veo útil. Pero veo que mi planteamiento hay que.

(Ma) y por falta de experiencia.

(Co) entonces, antes de rechazarlo, pues. Que puede ser la lectura, oye Mario que así tampoco. Porque entonces se cambia, y en lugar de un vídeo..

(Se) Que haría falta tener machacados cinco minutos del vídeo para poder..

(Co) Hombre claro, el vídeo, echarle un vistazo antes, tenemos que echarle.

(Ma) Ya, pero más que echarle un vistazo Mario, para mi, en vez de un vídeo de 290 ó 25 minutos. Si a lo mejor pusiera uno de 15 minutos

donde tuviera más, porque a lo mejor yo soy más cerrada, donde tuviera muy estructurados los momentos, en donde realmente las preguntas van a servir para algo, a mi me tranquilizaría mucho. ¿Por qué? Pues porque sino, pues siento que he perdido una clase práctica de las dos que tengo a la semana.

(Co) No, no se pierde la clase. La idea, si ellos salen con una idea básica de lo que es el balonmano. Es el punto de partida.

(Ro) Yo no la doy por perdida. Y además que también tienen que acostumbrarse a estar en clase. Yo no la doy por perdida.

(Co) es el punto de partida. De lo que estábamos comentando antes con las preguntas, aquellos que motrizmente no son especialmente hábiles, dirán, pues caramba, yo estoy jugando a balonmano. No como lo que vi en el vídeo, yo no hago esos rectificadores, ni hago esas entradas, pero estoy disfrutando jugando a balonmano, que es lo que pretendemos, iniciarles. Entonces, por eso, os lo comento, ¿a ver en esa línea qué tal?. Bueno, el diario, comentarios sobre el diario, ¿podéis cumplimentarlo?, ¿os ayuda a reflexionar sobre la práctica docente?, ¿le encontráis utilidad?, independientemente de que la pueda encontrar yo, para vosotros. Aparte del rollo que es el rellenarlo.

(Ma) No. Hombre a mi la verdad que sí, a veces, me da lugar a hacer lo que no haces nunca, que es reflexionar después de cada clase, que normalmente no lo haces porque no nos hemos obligado a hacerlo, porque nadie nos lo va a pedir. Entonces si no hay algo que sea importante, pues no lo haces. Y de esta manera, el hecho de que tú nos lo vayas a pedir nos hace hacer algo que yo pienso que siempre es importante. O sea que pensar en lo que has hecho nunca está de más. No solamente de una clase, sino de todo lo que haces en tu vida, lo que pasa que cuando haces muchas cosas.

(Se) Yo no he escrito nada todavía, pero.

(Co) Yo lo que te he dicho, que a mí lo que me cuesta mucho trabajo es saber cuántos. ¿Sabes? A mi me dices, nivel de atención del alumnado, vale, en general bien, pero no te puedo decir cuantos.

(Co) ¿Hay diferencias? Por ejemplo, todos sabemos, porque a todos nos ha pasado, que en clase, la sensación que tenemos sobre el nivel de atención, entonces, la sensación sobre el nivel de atención en la clase ¿cuál es?, ¿ha aumentado? o ¿ha disminuido?.

(Ro) ¿De ellos?, yo creo que ha aumentado.

(Co) Pues eso, es decir. Que todos sabemos, a mi me ha pasado y me imagino que a vosotros también. Que cuando estoy comentando algo en la clase a

(Ma) Yo todavía no le doy esa formalidad al diario.

(Ro) No, no es que se la de. Yo se la doy porque me ayuda.

(Co) Que, que cuando les hablamos a los alumnos en clase, hay un porcentaje hermoso en ocasiones que están a otra bola. Entonces, con esto, en donde están implicados en entender la respuesta, entender el porque, etc. si el nivel de atención es aceptable, va aumentando. En esa línea, no el 100%, el 80%, 7 de 20.

(Ro) Hombre lo más real me parece esto, la reflexión final. Esto me parece lo más fácil, porque es sobre mí. Pero luego lo que se refiere a ellos me cuesta mucho.

(Co) Todo es sobre vuestras percepciones personales, en cuanto a tu persona, en cuanto a lo referente al alumnado, o planteamiento de

enseñanza, o demás. O sea, yo he terminado a gusto hoy, no me han escuchado todos, tampoco lo pretendo, porque sé que es imposible, pero oye, me han escuchado, se han implicado. Esa impresión.

(Ro) Yo creo que sí, que cada día se nos da mejor. Hombre igual llegas un día y están más revolucionados, pero eso es inevitable.

(Co) Y cuando lleguen los exámenes... Bueno, más cosas, ¿algo más? Por mi parte esto es lo que traía..

(Ro) ¿Cuándo nos vemos?

(Co) ¿Cuándo nos vemos? ¿El lunes que viene?

(Ro) ¡No!

Risas

(Ma) No, yo en noviembre sí te pediría que nos alargases un poco la reunión siguiente, porque es que no doy abasto con las reuniones. Tengo martes y jueves. Y tú (Rosa) tienes el curso.

(Co) ¿Cuándo tenemos las vacaciones?

(Ro) Ahora te cuento.

(Co) ¿El 8 de diciembre es fiesta?

(Ro) Creo que sí

(Co) ¿Tiene que ser lunes?

(Ma) Hombre, el lunes va bien, ¿no?

(Co) Es que el 8 de diciembre es fiesta. Lo digo por esta semana, por utilizar esta semana que es la anterior a las vacaciones, ¿me explico? A la tercera semana.

(Ro) Quedamos el 1

(Co) ¿Quedamos el 1? ¿a las cuatro?

REUNIÓN DEL 1 DE DICIEMBRE DE 2003

Co) Bueno, pues empezad a comentar, ¿qué tal?

Ma) Que yo tengo apuntes sobre las sesiones, de cosas que me han tocado, y si quieres te las comento. Por ejemplo

Co) ¿De baloncesto?

Ma) No sé si de ambas, ¿O?, A ver, por ejemplo. En la sesión nº 4. Te lo digo porque de cara al planteamiento de tu tesis, de tu trabajo, hay cosas en donde yo entiendo que se contradicen. Para que cambies el planteamiento. Me parece que es balonmano. Sí. Estamos en balonmano, en la sesión nº 4, donde estás explicando el desarrollo, dices "Cada grupo completo cambia de campo cada cinco minutos", y después dices, "el equipo atacante pasará a defender después de cuatro intentos". Los cuatro intentos no son 5'. Lo digo porque es una información.

Co) No. Es decir.

Se) ¿en qué sesión estás, perdona?

Co) Estos tres jugadores.

Ro) Aquí pone tres intentos

Co) Son dos cosas distintas. Este equipo ataca ¿no?, atacan estos tres, vuelven, estos dos con uno que ha vuelto atacan. Y al cuarto intento, los atacantes pasan a defensores ¿no?. y luego intercambiarán de campo cada 5'.

Ma) Sí, sí, ya me doy cuenta. Dame un boli. Esta gente sigue siendo atacantes y ..

Co) Equipo A defiende y equipo B ataca. El equipo B ataca una vez, ataca dos, tres, cuatro. Y el equipo B pasa a defender y el A a atacar. Otros cuatro intentos y vuelven a cambiar funciones. A los 5' el equipo B se va al campo dos y el equipo C pasa al campo uno para jugar con el A. Es decir, se intercambian los contrincantes.

Ma) Bien, bien.

Co) Hay, hay, hay cositas. En la de baloncesto hay cositas.

Ro) Es que en la de baloncesto, yo tengo que poner tres intentos. Y, bueno, yo esta estructura tampoco la he seguido, porque yo tengo dos campos de balonmano y tengo cuatro grupos, entonces yo la he adaptado a mis espacios.

Ma) Yo lo que me he dado cuenta, por ejemplo, es que los grupos de cinco, que es lo que te pregunte el otro día, creo que no compensa. Yo prefiero tener cuatro en la clase. Y te aseguras que siempre tienes la gente necesaria. Porque para hacer grupos de cinco, cinco por seis son treinta, las clases son de treinta o de veintiocho, con lo cual un grupo te queda de cuatro. Y entonces, yo al final lo que he hecho es que en cada clase, cuatro grupos, porque cuatro grupos cuadran perfectamente y es imposible que te falte nadie.

Co) Bien, esa es tu realidad porque faltan muchos, en algún grupo. Pero partir de grupos de siete u ocho, en principio son cuatro trabajando y tres o cuatro mirando. Volvemos a la flexibilidad, es decir, partiendo de grupos de 30 donde casi no faltan. Si faltan, entonces el observador no existe. En uno me sobran dos, o me sobra uno y en otro grupo me falta

uno para practicar, porque me han faltado dos del mismo grupo, pues un observador de un grupo se va al otro grupo.

Ro) Yo, si en un grupo tengo dos, a esos dos los reparto por los otros grupos.

Co) jugar con eso. Aquí Armando tiene grupos de 15 ó 18 alumnos.

Se) Sí yo tengo unos de catorce o trece, y funcionen muy bien, pero es que los grupos son ...

Ro) De los equipos lo más importante es que sean equilibrados ¿no?

Co) Exacto. La idea es para no tener que hacer grupos todos los días, ponte con fulano, tú con mengano. Es ganar tiempo.

Se) Yo estoy haciendo las preguntas. Estoy en la sesión uno. Y las preguntas las estoy haciendo al final. Es que no me da tiempo a hacer paradas, preguntas.

Co) Espera un momentín. Ahora hablamos del tema preguntas. Por ir subsanando errores.

Ma) Bien. A ver, mira. Sesión nº 5 de baloncesto. Dice, "cada vez que los defensores logren tocar el balón o interceptar el balón, pasan a ocupar el rol de atacantes. O sea, cada vez que los defensores logren tocar o interceptar el balón pasarán a ocupar el rol de atacantes".

Co) Eso me parece que lo he cambiado. ¿esa es la de balonmano?

Ma) Baloncesto. Y entonces dice "las rotaciones se mantendrán como en juegos anteriores en cuanto a enfrentamientos, por grupos. El rol

atacante defensor se realizará cada tres ataques". Eso se contradice, lo digo para que lo cambies.

Ro) Es que eso ha cambiado. Ah, no.

Co) ¿qué sesión es?

Ma) la cinco. Lo digo porque de cara a él presentar el trabajo.

Ro) Pero es una opción. Yo lo he entendido como una opción. Entonces, ellos han ido, han robado el balón, van y tiran a canasta. Y dogo fuera. Y otra vez.

Ma) ¿Durante la misma opción?. ¿es como si hicieran un contraataque?

Ro) es como si hicieran un contraataque. Y si no consiguen la canasta no siguen jugando. Digo, fuera, y entra el grupo que les corresponde.

Co) cambian el rol.

Ma) Pero solamente en esta jugada.

Co) Se anula la jugada y comenzarán otra vez.

Ro) Eso es lo que hacía yo.

Ma) ¿Cómo?

Co) Es decir. Atacan, que se corta el ataque y comienzan de nuevo.

Ma) Atacan, les quitan el balón ¿y?

Co) Comienzan de nuevo.

Ro) yo creo que está bien. Si ellos cortan, que se inicie el ataque, y rápidamente el que ha cortado tira y fuera.

Ma) sí, pero tú has diseñado una unidad en la que defensa no sé qué ...

Co) Tu imagínate que por lo que sea, los defensores, o son buenos, que a veces ocurre, que ya os lo comenté, que las adaptaciones a veces va por evitar la presión.

Ro) Claro

Ma) Claro

Co) Para favorecer el ataque ¿no?. Y entonces hay un grupo, o un trío , que no ataca prácticamente, a la primera intentona se la quitan.

Ma) Claro.

Co) Si ya les mandas a defender...

Ro) si se la quitan a la primera intentona se la quitan o sale fuera, sacan otra vez el mismo.

Co) Claro, pues de eso se trata.

Ro) yo esto lo he entendido como que si uno está defendiendo e intercepta un pase y queda dentro, este jugador rápidamente va a la cancha.

Co) Bueno, vale, bien.

Ro) Y corto ahí.

Co) Mete canasta y vuelve a defender.

Ro) Para que no se rompa. Si tú has defendido, lo primero que tienes que hacer y mira... Con lo cual luego, en las siguientes acciones que es muy rápido el cambio en el juego, a mí me parece que ha ido bien.

Co) Bien. No pasa nada. Y luego vuelve a defender.

Ro) Y luego vuelve otra vez y sigue hasta que pasen los tres turnos.

Co) Sí, vale.

Ma) Bueno. Es que esto yo no lo había captado así.

Co) Es un premio al que intercepta el balón.

Ro) Que no lo hacen. O sea, que les cuesta mucho. Por eso a mí me parece que es interesante meterlo. Porque les cuesta mucho.

Ma) En mi caso es. Los jugadores de la liga interna del Estudiantes, roban los balones que les da la gana. Si yo les dejo que se vayan con el balón a tirarlo, monopolizan mucho el juego. Entonces, esta frase yo la he encontrado contradictoria, esa solución no se me había ocurrido, pero en cualquier caso, es que es excesivo la repetición del mismo jugador que roba el balón.

Co) Pero ojo, entonces el problema no es la norma.

Ma) Claro

Co) Impedirles que meta canasta o no.

Ma) Entonces. Me estaba costando tanto trabajo que realmente comprendieran lo de las zonas que si les dejo que hagan contrataque, que como que rompo.

Co) Ahí, a lo mejor, lo que tienes que meter es la norma esa de que el defensor no se puede mover de la línea.

Ro) O un jugador en concreto.

Co) Ese que sabe, que en cuanto mira a la cara al que lleva el balón, o al que no lo lleva, a donde lo va a pasar, y entonces lo intercepta. Entonces, átale, átale a su sitio para que no robe el balón.

Ma) No, al revés, es que resulta bastante irreal, porque al revés, yo les digo que lo hacen mal si se ponen encima de la línea, se quedan defendiendo justo en el borde de donde ya no pueden pasar.

Co) Vamos a ver. Aquí se trata de que los que atacan, o sea, la sesión va sobretodo para favorecer el ataque, ¿no? "Aplicar elementos técnico – tácticos trabajados focalizando la atención en las ayudas al jugador con balón, así como para progresar a canasta y tirando".

Ma) Sí, sí.

Co) Entonces, tenemos que enseñarles a llegar desde la posesión, avanzar y meter canasta. Entonces perjudicamos a la defensa, ¿cómo?, que no se mueva de la línea.

Ma) Claro. Lo que pasa es que a mí me está costando trabajo, y lo de las franjas les tiene bastante .. Tú el otro día no lo apreciaste, pero yo, no sé, lo de las franjas les tiene muy machacados.

Co) Bien. Pero luego un partido tiene sus franjas, ¿no?, o tienen al contrario. El Pamesa – Real Madrid, hay unas carreras detrás del otro, me da igual, pensar en la franja o pensar en defensa individual, necesitan una referencia.

Ma) Luego yo, por la misma razón, he apuntado aquí ¿es obligatorio que todos los jugadores toquen el balón en cada zona, o antes de llegar a la zona libre? Esa referencia ¿tú no la comentas en ningún caso? Entonces, como los grupos están nivelados, hay buenos y malos, ¿No sé si os habrá pasado a vosotros? Cuando tú ves que hay un jugador que no interviene, vas y preguntas ¿por qué fulanito no interviene?, pues ya sabes, empiezan a surgir ideas de porque fulanito no interviene, pero realmente cuando un jugador es el peor, si pueden evitar el pasarle parar perder el balón, pues evitan pasarle, porque la estrategia es mantener la posesión de balón. Y mantener la posesión de balón, cuando resulta que sabes que vas a pasar a Alberto, y Alberto lo va a perder siempre.

Co) ¿Por qué lo va a perder?

Ma) Vamos a ver Mario.

Co) Pero tenemos que intentar que Albertito también juegue y ponga algo de su parte.

Ma) No, si está claro, pero vamos a ver, que la condición física y el nivel técnico y táctico es diferente, y como es tan diferente, sino pones esa premisa de favorecer que jueguen los desfavorecidos y les estás diciendo que tienen como objetivo mantener la posesión de balón y avanzar, pues claro..

Co) Pero fíjate. Estás haciendo que juegue un defensor más que un atacante. Si Albertito no juega, de lo que tienen que darse cuenta los tres

que atacan, que es un ataque dos contra tres, y si los atacantes pasan de Albertito, les están diciendo a los defensores que se olviden de él.

Ma) Pero yo he planteado esto porque es una forma de.

Co) Que sí, que luego Albertito jugará más o jugará menos. Pero que Albertito entienda que si él va a la clase a tomar el sol, en un deporte de equipo. Y luego está la opción que dijimos. Si los niveles están tan desequilibrados, pues hay que trabajar en función de los niveles que hay. Tienes unos que juegan del carajo ¿no? , porque juegan en el Estudiantes y tienes otros, que por no decir otra cosa, están tocando el violín todo el día.

Ma) No es tocando el violín.

Co) Que no tengo nada contra la música, pero que motrizmente están horrorosos. Bueno, pues haz dos grupos.

Ma) si ya no se trata de motrizmente. Si no tienes ni idea de un juego. Si no tienes ni idea del Balonmano, y te pones a jugar con Alicia que ha jugado a Balonmano mil veces, pues te sientes mal, porque te sientes que estorbas, que no tienes iniciativa, que no tienes creatividad jugando, porque es que no lo tienes.

Co) Pero vamos a ver. Tú asumes en clase el diez por ciento de alumnos que no tienen ni idea del Baloncesto, ya aprenderán.

Se) También habría que decirles a los jugadores estos que juegan tan bien y tal, que vayan relajados y que no sean tan enérgicos. Que dejen jugar un poco a estas personas. Que las dejen vivir. Que la cubran, pero relativamente.

Co) A eso voy. Tú tienes la mitad de la clase que juega a un nivel 7 y la otra mitad a un nivel 3. Esto lo puedes mantener una temporada. Es posible que llegue un momento que ya no. Pues atiende a los niveles que hay. Hay unos grupos de expertos, pero que trabajarán con unas tareas más difíciles, ¿de acuerdo?. Y otros de iniciación que pueden trabajar con otras tareas. Porque a 2 ó 3 que no tienen ni idea, no quieren y no les apetece. Yo creo que esos los asumimos todos.

Ma) Ya, Ya. Pero yo, era una idea el introducir, porque se partía del juego de los diez pases, y ¿en qué momento ha desaparecido la regla de que todos tienen que tocar el balón?.

Co) Nunca

Ma) Ya, pero como no viene explicitada. Pensé que era una cosa. ¿la añadido?, ¿o viene implícita?.

Ro) Viene. En la siguiente sesión vuelve otra vez a que todos tienen que tocar el balón.

Ma) Esa idea como norma. Tú cada vez que pones un juego, pones unas normas, y al principio, en el juego este...Que es una idea que planteo. Porque me parece que esa idea se ha omitido, no sé si porque va implícita ya en lo que se supone que debemos entender. Pero sin embargo sí va en el juego posterior. En una sesión posterior. Luego, o se ha omitido sin querer, o porque realmente ya no existe.

Co) Yo ¿cuándo quitaría esa norma?. Imagínate ese ataque. Aquí no lo pongo, pero que puede ponerse, vuelvo a decir lo mismo, eso me lo da la práctica. Si estos tres que atacan, el primero que coge el balón llega a meter canasta, no ha pasado el balón a los otros dos, pero los otros dos han ido a por su oponentes y a por el del balón. ¿de acuerdo? Ha habido

cruces, ha habido bloqueos, han intervenido en el juego, aunque no hayan tocado la bola, yo no necesito esa norma porque han jugado todos en equipo. Ahora, que si lo que veo es bote ,pas, pas, pas, y otra vez. Lo paro y le digo que esto es un juego de equipo. Pues tendré que meter la norma.

Ma) Te lo digo porque como no aparece, no sé si la has omitido porque expresamente o no.

Co) No, porque normalmente cuando es un ataque en este sentido, unos tienen una función, otros otra, etc. No es de favorecer el pase como en el anterior. Aquí favoreces marcaje, desmarques Entonces cada uno puede asumir funciones distintas. Lo ideal es que todos toquen el balón interviniendo, aunque tarden más, aunque bueno, puede ocurrir que ellos decidan darle ritmo.

Ma) Yo, porque había cosas que me parece que estarían más puntualizadas...

Ro) no, no.

Ma) porque a la hora de ponerla en práctica tienes que andar rectificando.

Ro) Sobre la marcha. Pero es que a mí no me ha ocurrido eso. A mí eso no me agobia. A mí me gusta también tener cosas que aportar también.

Co) Ya. En la línea que está comentando Marta, me ha comentado Ángeles la experta en baloncesto. Que ya lo he cambiado. Si miramos el objetivo de la sesión 3. Me dice que lo concretase más.

Ma) Y yo también



Co) Entonces he puesto. "Resolver situaciones en superioridad e igualdad numérica en ataque, decidiendo la opción más adecuada en función de las acciones del compañero y oponentes, de forma que permita finalizar con tiro a canasta." Y es que no quiero cerrarlos demasiado. Igual que las tareas. Para daros opción. Porque tampoco quiero que el alumno llegue a la clase y decirle. Ahora vas a hacer un desmarque, un cruce y un bloqueo.

Ma) Eso no. Eso en ningún caso porque eso no es propiciar la búsqueda. Si se lo estás diciendo, estas siendo un entrenador de baloncesto.

Co) Entonces, mi temor. Como no son para mí. Y ella me dice, que el profe tiene que tener muy claro lo que tiene que trabajar. Sí, pero yo quiero que quede claro que el alumno tome la decisión que considere oportuna. Y me dice, pero si no sabe qué es un cruce. Y le digo, pero yo sí le puedo provocar , ¿a quién has ido a marcar? cuando eras atacante puedes ir tú hacia la defensa, y en lugar de ir a por el tuyo, vete al medio entre los dos y tu compañero pasa por detrás compañero ¿qué puedes hacer? Pues ... pero, claro, esto escribirlo en una sesión es complicado, y además surge en la clase, puede surgir el cruce .. entonces, la idea es que dejo los objetivos ligeramente abiertos..

Ma) Al leer el objetivo no sé lo que tengo que plantear.

Ro) Lo que me pasa a mí con los objetivos es que ..

Ma) Que son todos iguales.

Ro) No. no que sean todos iguales. Por ejemplo este de "Aplicar y comprender los elementos técnicos y tácticos trabajados en las clases anteriores". Yo creo que no han comprendido muchos, y aplicarlos si no se han asimilados es muy difícil. Entonces creo que este objetivo para mí

es como secundario. "...focalizando las ayudas al jugador con balón", que bueno eso puede que lo hagan ... no sé, no sé. Por ejemplo en este otro, en la 6 "Comprender y aplicar las acciones técnico – tácticas conocidas" Es que esto de comprender y aplicar. Comprender

Co) Es la intención.

Ro) Pero el objetivo no se consigue.

Co) ¿Por qué?

Ro) Pues porque no las comprenden. Porque no da tiempo a hacer las preguntas, o ..Pero por otra parte, para mi. Por ejemplo el cambio de rol, ese objetivo sí se consigue, pero todo lo otro, que es más técnico me parece imposible de conseguir en toda la unidad. Mi planteamiento es en qué momento ir comprendiendo ..

Co) Vamos a ver. Toda la unidad es de comprender. Entonces se trata de que poco a poco vayan comprendiendo cada vez más. ¿Han comprendido cómo mantener la posesión de balón?

Ro) Han comprendido lo que había que hacer, pero que te salga.

Co) Pero ese es otro tema. No es buscar una efectividad.

Ro) Pero es que además el objetivo es muy diferente para un chaval que para otro. El objetivo es muy amplio. A los que saben mucho, el objetivo es perfecto porque aprenderán más, y a los que saben muy poco, yo por ejemplo tengo una niña que coge el balón bota, coge el balón bota, pero a lo mejor esa niña con que consiga botar y no volver a botar una vez que ha cogido el balón, pues en muy avanza ya.

Co) Va avanzando.

Ro) Y el otro, además es capaz de meter algún cambio de dirección. Yo me quedo tranquila, pensando en eso, con que cada uno avanzará un poquito en su nivel.

Co) Vamos a ver. Mi intención, como profesor es que comprendan y apliquen. Pero en una sesión no van a comprender y aplicar.

Ro) Claro.

Co) Empezarán. Han conocido en la primera y empezarán a comprender algo. Que el balonmano se juega entre varios, que hay que pasar el balón y no podemos estar encima del que tiene el balón ...En la siguiente estamos dos contra dos y para rebasar a esos dos tengo que separarme de él ... y va comprendiendo cada vez un poquito más. En la siguiente, pues ahora estamos 2 x 2, pues para rebasar a esos dos me tengo que separar de él, evitar que se acerque a mí, y así sucesivamente. Va comprendiendo cada vez un poquito más. Y los elementos básicos son casi siempre los mismos.

Se) A mí, la duda que me queda, es que hay chavales que tienen como muy claro el tema desmarcarse o marcar.

Ma) porque juegan a cualquier deporte.

Se) Claro. Entonces, cuando haces las preguntas, hay chavales que dicen. Hombre, está claro, esto es así. O sea, tenemos que. Y hay otros que dicen, bueno, sí, tal. Entonces no acaba de quedarte claro. Como para algunos es tan fácil. Si los otro lo han comprendido o no. Los otros responden repitiendo lo que han dicho los anteriores. Si han llegado a través del juego, a través de las actividades. Porque te lo dicen unos cuantos, y yo veo dos o tres que se callan y no lo tengo nada claro.

Co) Pero cuando ese alumno que tú tienes dudas, le pones a jugar en cualquier tarea de éstas, ¿le roban el balón?, ¿lo consigue pasar?, ¿consigue avanzar?.

Ma) Poco

Co) Hombre es que si no lo consigue, habrá que seguir.

Se) Es que llevo una sesión práctica y voy atacado con el tiempo y con la organización, y este grupo aquí y este allí, ahora dividimos el campo. Y es que he hecho una sesión práctica.

Ro) Yo, según voy, apuras y. En balonmano, el otro día el último ejercicio lo consigo organizar cuando toca el timbre. Entonces al día siguiente tengo que volver a hacerlo. A lo que íbamos en esto también de las sesiones, yo hoy, por ejemplo, que he decidido hacerles evaluación, ya no he hecho sesión siete, para poner unas notas y tal. Lo que sí veo es que juegan. Entonces, a mí eso me parece ya objetivo cumplido.

Co) Eso ya es un indicados.

Ro) He puesto 3 x 3, y 4 x 4, y no se ve el batiburrillo de que van todos detrás de la pelota, se organizan un poco. Entonces, la sensación que he tenido es, en general, buena. He visto como los buenos jugadores juegan con los demás, les pasan el balón, intentan que participen todos, porque les he dicho que les voy a valorar eso. Entonces, bueno, aunque hay una niña que hace esto de, coge, lo bota, vuelve a botar. Sus compañeros no de enfadan con ella aunque pierda la pelota. Yo les he insistido a ellos en que ayuden un poquito, que no sean demasiado agresivos en defensa porque yo no voy a valorar, en función de que metan ellos más canasta y menos en otros, sino que también se vea un poco el juego. Y la sensación que he tenido es buena, han jugado 3 x 3 y 4 x 4.

Co) ¿Y eso te permite aventurar que han comprendido algo y que están aplicando..?

Ro) Sí. Hay cosas que sí. Lo que pasa es que bueno. Ya veremos a ver, esperaremos al final de la sesión. Se me está ocurriendo ahora, preguntarles para Navidades, también, que hagan un pequeño análisis de qué es lo que sabían de baloncesto y qué es lo que ahora creen que saben de más o de menos. Y que luego lo leamos en clase y que hagamos una puesta en común al volver de vacaciones.

Ma) Yo creo también, que una de las cosas que es interesante, de que luego se sienten ellos con este tipo de trabajo donde se plateen cosas para que consigan algo, porque también habrá que recoger sus sensaciones.

Co) Si eso se lo preguntáis ahora, para las vacaciones. No sé en tu caso (Sergio) que llevarías 4 ó 5. Vosotras que lleváis 6, 7.

Ro) Yo sobretodo en baloncesto, porque en balonmano.

Co) Porque sí os lo iba a pedir para el final. No entra en la tesis como una forma de contrastar.

Ma) Pero sí para nosotros.

Co) Para vosotros fabuloso. La tesis son percepciones del profesor, pero sí validaría bastante.

Ma) La percepción mía como profesora, si resulta que luego una clase, imagínate, resulta que a todos los alumnos les ha parecido una estupidez, nosotros lo que queríamos era jugar directamente, o si a lo mejor dicen que ha estado fenomenal, pues nos hemos dado cuenta que poquito a poco....

Co) Pero, ¿habéis escuchado a Rosa?

Ma) Claro. Pero si te contestan eso, tú te quedas más contenta, con lo cual..

Ro) Pero escúchame. Yo tengo aquí del diario, que no lo he pasado, que el único comentario que pongo, me parece que es. Tengo la sensación de fracaso. Y no pongo más. Pero que es con un grupo, pero es que va el grupo siguiente y sale la misma clase y sale perfecta. Entonces sabes, que muchas veces depende del grupo como viene ese día y tal, y al final con la sensación que me quedo es con la del de hoy. Vale, ¿qué a lo mejor están más motivados porque voy a poner la nota?, bueno, pues mira, si hay que decirles eso.

Se) A mí, es curioso, el grupo que teóricamente tenía que ir mejor, el tema de las preguntas, el que peor ha ido. Y con todos los grupos, como más limitaditos y tal, la gente como más espabilada.

Ma) en un grupo donde hay gente muy buena, las preguntas es que te miran con una cara de desprecio.

Se) Sí, sí, como que estás haciéndoles perder el tiempo. La clase bien, todo el mundo jugando, parecía que repartían el juego, todo el mundo participaba, y los chavales se movían, pero llega la hora de las preguntas

Ma) Se ríen de ti.

Se) Y como que era todo una perogrullada, como era obvio, hombre claro, que tú estás haciendo preguntas esperando que te respondan, y por eso las ponemos tan fáciles. Pero es que da la sensación de.

Ma) Sabes qué pasa, que no hay que preguntar a todos, que es que tienen razón.

Co) No hacer las mismas preguntas a todos. El momento de toda la clase es el final ¿eh?, y si acaso en el intermedio, en el cambio de una tarea a otra. No es otro. Porque los problemas de un grupo contra otro no son los mismos que los de otro.

Ma) Pues a mí me funcionan mas las preguntas cuando sobre la marcha acaban de hacer una jugada donde yo veo claramente que además, como tengo los grupos más numerosos, porque he decidido que me va mejor así, tener a gente que observa, porque la gente que observa es la que está aprendiendo, la que piensa, mientras están jugando piensan poco, todavía, entonces, el que está observando cuando lo ve, como sabe ...

Co) ¿estás segura?

Ma) Yo creo que sí

Co) Lo que yo percibí en la clase de Marta, es que estaban todos implicados. Además le dije que había gente que no hizo la práctica, estrían lesionados, acatarrados, y estaban, recuerdo la imagen, dos en una canasta comentando, y sobre la tarea, estaba claro. Es decir, que a veces se implican más de lo que creemos, y a lo mejor, cuando uno no se mueve, está dándole al coco a ver qué puede hacer, y no encuentra la respuesta.

Ro) Yo he tenido días que también he tenido cinco sin hacer nada y me ha parecido que han aprendido.

Co) Habrá que preguntárselo a ellos, ¿cuándo estás jugando, piensas o no piensas?

Ro) Pues la mayoría no

Co) que no se lo podéis preguntar así obviamente. Pero que no deis por sentado de que ellos piensan o no piensan, o que es una chorrada la pregunta, ...

Ro) Yo eso no lo pienso.

Se) Sí, a mí las preguntas me las han resuelto bastante bien y me quedé contentísimo el primer día con tres o cuatro grupos. Cuando me tocó el último que pensaba que iba a salir redondo, pues el juego bien, pero luego a la hora de las preguntas me han dejado un poquito...pues porque les resultaba demasiado fáciles. Me he encontrado como preguntando tonterías para ellos.

Co) Pues házselas un poco más difíciles, irás encontrando el punto.

Ro) Otra cosa. Yo por ejemplo, cuando se te pasan sesiones que no haces preguntas, un día por prisa, otro día porque se te olvida, etc. que tampoco pasa nada ¿no?, que las puedes retomar y hacerlas en otra sesión ¿no?. Yo es que hay días que no me da tiempo, o se me olvida porque a lo mejor me lo preparo y tal, pero como no llevo el papel normalmente.

Co) Lo que os sugeriría, o porque la práctica va muy bien y no merece la pena parar, etc. hacer, al menos la reflexión final.

Ro) Con ellos

Co) Sí.

Ma) O en el inicio de la siguiente.

Co) En la misma.

Ro) Pero cuando toca el timbre se van todos corriendo. yo es que no tengo hábito.

Co) Pero intentarlo. ¿qué hemos trabajado hoy? ¿lo hemos conseguido? ¿por qué?..

Ro) Pues para mi es una tarea pendiente

Ma) Y para mí acordarme siempre de decir el objetivo.

Ro) Yo lo he ido consiguiendo.

Ma) Porque a veces me he liado a componer la tarea y se me ha olvidado.

Ro) Y lo del diario cuesta mucho también. Yo todavía tengo que mejorar. Yo no sé si me faltan cosas que poner.

Co) Independientemente de las pautas que os he dado para la elaboración del diario. Lo más interesante son vuestras percepciones. ¿por qué tu sensación de fracaso? Sergio acaba de decir "me parece que me siento ridículo", y además coincidís ¿no?, haciendo las preguntas, porque son obvias, o, porque no las contestan .. la actitud que veo, es de ..O sea, un poco, tus percepciones. Qué es lo bueno del diario, independientemente de que para mí sea un documento fundamental, las reuniones y el diario. Es que me ayuda a reflexionar sobre mi propia práctica. Es decir, con el 4ºD, un fracaso, no han funcionado, ¿qué puede haber pasado?, o ¿he hecho muchas preguntas?, ¿o no he hecho ninguna?, O, ¿no he hecho cambios de contrincantes?, ¿qué es lo que he hecho?. Para ver en la próxima sesión con este mismo grupo ¿qué cambios necesitan?.

Ro) O a lo mejor lo de poner los petos ¿si ha resultado bien?. ¿Te refieres a eso?. Es que yo veo esto de fracaso, y yo ya, de ahí saco unas conclusiones. Pero, lo que a mí me interesa, también, es que a ti también te tiene que servir. Lo que quiero saber es si te vale con cuatro líneas o tengo que poner más.

Co) Para mí, si pones ocho, me vas a dar más información que se pones cuatro. Pero que tampoco hace falta que se extendáis diciendo lo mismo, porque la información sale de un trozo del párrafo. Puede ocurrir que la información sea la misma en todo el párrafo, pero es probable de que haya más cosas por ahí.

Ro) Sí, sí,. Pero es que hay días, que a lo mejor llegas a casa y piensas en hacerlo en el momento, pero luego lo típico, te surge cualquier cosa, en el instituto, y llegas a casa y ese día tampoco lo haces. Y lo haces al día siguiente, y claro, te das cuenta de que hay cosas que se te han olvidado. Pero claro, es lo que hay.

Co) que es lo que hay

Ma) Yo tengo la sensación de ser un poco injusta, a veces, porque quiero que compartan el juego. A mí me viene muchas veces, es una sensación, quizás porque en mi Centro existe mucho desnivel, y me viene con el baloncesto y no tanto con el balonmano. Pero es que tener todo el día, y hoy ya he planteado de que se pongan los grupos como quieran, porque es que ya llega un momento que ya no funcionan. Entonces tienes que cambiar el chip, y resulta que han colaborado muchísimo mejor, les da igual perder el balón, lo que quieren es estar a gusto los que están.

Co) Claro, pero eso nos pasa a todos.

Ma) Entoces, la gente que no estaba funcionando y que no se movían, al jugar con su liga, que juegan igual de mal, se han movido mucho más, se han sentido mejor, más libres.

Co) Yo creo que hay realidades de las clases, y los profesores de cada grupo sabemos lo que hay. Yo creo que hay que atender a los distintos niveles que hay. Y no quita para que llegue un momento en el que ellos ya hayan llegado a un nivel suficiente, y hable con ellos y les diga, recordar que es un juego de equipo, entonces vosotros ya tenéis cumplidos una serie de objetivos, y quiero que me ayudéis, es decir, darles otras pautas de responsabilidad. Porque estamos en un Centro educativo y eso también deben entenderlo. Y que no es fácil.

Ma) Ya, ya.

Ro) Lo que pasa es que muchos de ellos se creen que saben mucho más de lo que saben. Y es que me da igual. Yo, en el último curso que hice, lo decía el entrenador, que jugadores de categoría de división de honor cometen lo mismos errores que jugadores de un equipo inicial. Es que se creen que saben mucho, pero cometen los mismos errores. Entonces, a esos chavales hay que transmitirles eso también.

Ma) Otra impresión que tengo es que en balonmano están tardando mucho tiempo en meter la portería.

Ro) Pero yo la meto.

Ma) Luego no estás haciendo la sesión de Mario.

Ro) No es que la meta, sino que al final les dejo que tiren.

Ma) Ya, pero yo es la sensación que le transmito a Mario, que está faltando portería. Porque de hecho tú la metes.

Ro) No, no es que la meta, no se la quito.

Co) Sobre las preguntas quería deciros algo ¿Cuánto tiempo estáis empleando para el comienzo de la clase? Al darles la información.

Ma) Al principio 20 minutos.

Ro) Entre que calienta, no sé qué.

Co) No, no, sólo la información.

Ma) Yo, al principio, hubo..., es decir, los chavales me miraban al reloj, y me dije, me estoy pasando.

Co) Dieciséis.

Ma) ¿Eh?

Co) Dieciséis

Ma) En la que tú me has grabado que era la tercera o la cuarta. Ahora estoy en un plan un poco menos.

Co) es que cuando me comentasteis que no os daba tiempo a las dos tareas. Y cuando vi a Marta que los tenía a todos sentados, y además todos calladitos y todos muy bien y apuntando y esas cosas. Pero 16 minutos me parece. Yo es que creo que todo lo que sea pasarse de 5 ya es pasarse.

Ro) ¿Con calentamiento incluido?

Co) No

Se) A mi el calentamiento es lo que me come tiempo.

Co) Os comento. Como ya llevamos unas sesiones. tú (Sergio) vas ganando con la experiencia de los demás también. Os sugiero, que es, adaptarles este objetivo a ellos. Es decir, hoy vamos a trabajar el cambio de rol defensa ataque, vamos a ver qué implica eso, y en su lenguaje. La sesión de hoy es, como unos atacáis y otros defendéis y vamos a utilizar dos canastas ¿no?, o medio campo, vamos a trabajar ese cambio, de que en cuanto perdamos el balón a ver qué hacéis rápidamente. Y punto. Entonces, la primera tarea, en lugar de hacer un calentamiento más genérico, yo lo que os sugiero. Es que sino o da tiempo. La primera tarea, o cada grupo con un balón, decirles, vamos a ir calentando con esta tarea, y les comentáis la primera tarea.

Se) ¿La primera tarea como calentamiento?

Co) La primera tarea. Yo es lo que hago.

Ma) Yo no puedo

Co) La primera tarea como calentamiento, es decir, aquí hay ¿no? en este espacio que se van a enfrentar 4 x 4, pues cuatro con un balón, ir calentando – pases, desplazamientos suaves, e ir comentando cómo vais a evitar que el otro grupo robe el balón, cómo vais a cambiar rápidamente, cuándo interceptáis, etc. entonces, que ahí empiecen despacito con la primera tarea a calentar.

Ro) Cuando les digas "ir comentando ..." es que les estoy oyendo reírse.

Risas

Co) Pero se irán acostumbrando Rosa

Ma) Mario es que es profe del Ciclo.

Co) Os sigo diciendo que el año pasado tuve dos cuartos, el anterior dos terceros.

Ro) Luego cada Instituto es un mundo

Se) Un grupo que tengo mañana es de compensatoria. Uno me ha estado discutiendo que él sabía hacer la voltereta, porque él hace Karate y hace una voltereta de Judo, no sé qué, y él me ha discutido, porque yo le enseñaba una voltereta de Gimnasia Deportiva normal, y hasta que le he hecho comprender que eran dos cosas diferentes la que hacía él y la que hacía yo, porque eran dos deportes diferentes. Ha sido como imposible.

Co) Pongámonos esta primera tarea ¿no? de la sesión 3, esta es la primera tarea.

Ma) Vámonos a otra

Co) Que me da igual. En un tercio, ¿qué están los diez pases?, pero terminando, en una zona ¿no?. pues venga, os ponéis. O pongo un grupo con un balón y empiezan a mover y pasar, etc., e inmediatamente, venga, este grupo contra esta aquí. Tenéis que intentar ..., les doy una progresión en el juego también. En lugar de darles las siete normas, les doy tres. ¿no?. Empezar a mantener la posesión, avanzando y el décimo pase hay que recogerlo aquí.

Ma) Ya. Que sepas, Mario, que en la clase que tu viste, en donde hice esa explicación, fue la conclusión de cómo tenía que explicarlo después de siete clases y esa era la última. Entonces, tardé 16 minutos porque llegué a la conclusión de que después de haber intentado explicar menos

y explicar más, les hice un dibujo, les enseñé el dibujo, etc. y es que realmente se enteraron. Practicaron menos, pero se enteraron.

Co) Claro Marta. Pero hay tareas que a lo mejor necesitan de un dibujo y demás, pero hay otras que no. entonces yo digo...

Ma) Ya

Co) Que entre 16' hablándoles, 8' calentando, sino fueron 9' ó 10', con trote, plan, plan, plan, son 24'.

Ro) Lo ideal es que esto lo empecemos ¿a qué hora? ¿cuánto?. ¿En 15' estemos con esto ya?

Ma) Con la primera tarea.

Co) Es decir, comentario por parte del profesor, etc. esto como máximo, yo no me pasaría de 5', y ya me estoy pasando. Inmediatamente, por grupos, que ya más o menos están hechos. Entonces les comento. Dos grupo en este campo, dos y dos. Vamos a empezar, venga. Echáis a suertes a ver quien empieza y hay que hacer punto, en cualquiera de los dos círculos hay que recibir el balón. Y están empezando todos a moverse. Y ahí empezamos ya, venga vamos a hacerlo despacio porque hay que calentar. ¿Qué conseguimos con ello? Que cuando vayan a jugar al parque, supongo, en lugar de llegar y ponerse a dar pepinazos contra la portería, que sepan que con el mismo balón pueden hacer cuatro cositas..

Ma) Yo, cinco minutos de calentamiento sin balón, no pienso quitárselos porque forma parte de mi filosofía.

Co) Vale, bien, bien.

Se) De todos formas, creo que sí, que es una forma más ordenada que les hace ...

Ro) Es que no, para llegar y poderte meter en la clase.

Ma) Porque hay que coger balón enseguida, y están encantados con eso, pero, entonces, el que está muy parado no calienta con eso, entonces, yo necesito que hagan todos lo mismo, en lo mismo de la misma manera.

Se) Y aparte es que necesitas un tiempo para los que te traen un justificante, los que no sé qué. Y mientras estás corriendo ..

Co) Si me permitís, creo que eso son pautas que tenemos adquiridas.

Se) Sí, sí.

Co) Yo creo que eso mismo se puede hacer mientras están.... En tres, cinco minutos les he comentado lo que vamos a trabajar, luego van a estar cinco minutos haciendo casi lo mismo, pero más suave. Es decir, incluso puedo quitar, como norma, lo de anotar el punto.

Ma) Yo ya lo he quitado.

Co) ¿De acuerdo? En una primera parte de la tarea, mientras están calentando. Porque se están desplazando, están pasando. Y puedo meter otra. "Tenéis que pasar el balón unas veces con una mano y otra", porque quiero que calienten los dos brazos. Porque mi objetivo es que calienten y vayan ya situándose en la práctica real que van a realizar.

Ma) Yo reduzco el calentamiento, estoy mezclando ejercicios, pero no lo voy a quitar.

Co) Están preparando su organismo, están preparándose mentalmente para el esfuerzo motor y cognitivo que van a realizar, y mientras ellos están calentando por ahí, ¿Quién falta? Porque yo no paso lista. Yo detecto los que no han venido.

Se) Bueno, porque los conoces.

Ma) Bueno Mario, Bueno Mario, y los diez que te han llegado tarde y les has puesto falta y les tienes que poner retraso.

Co) Que creo que son pautas. Es decir. Señor delegado, venga conmigo. Porque yo, hasta Navidades, y nos os hablo del Ciclo, hablo de Educación Física, Secundaria, yo no conozco sus nombres.

Ma) Yo sí, yo los conozco el primer mes.

Co) Yo te lo pongo peor para mí. Entonces como no sé quien ha faltado. Señor delegado, venga para acá. ¿quién ha faltado? Fulano, Mengano ... 32 menos cuatro, 28 ¿no? He pasado lista. Quiero decirte, que ellos están trabajando. Que tenemos varias pautas para trabajar.

Ma) A mí me pone negra perder tiempo. Pero te aseguro Mario, que hay grupos en donde no falta nadie, y es que yo cuento y efectivamente. Pero es que, en cuatro grupos, de los cuales tú viste dos, es habitual que de repente te falten 10, o que haya 4 ó 5 lesionados como tú bien viste, 4 ó 5 que si pueden te cuentan la milonga, y tienes que dejar que te la cuenten, porque los alumnos te llegan y quieren contarte. O ¿no les escuchas?. Yo creo que tú te olvidas de una parte, y es, que yo no sé vosotros, pero yo todos los días tengo tres alumnos que me quieren decir algo.

Co) Pero aquí es donde hay más tiempo para atender al alumno. Porque tienes observadores que están trabajando, les estoy viendo trabajar, y

mientras le estoy escuchando al otro que me quiere contar su vida hoy, que bueno, eso entra dentro de mis funciones.

Ma) Lo que te quiere contar, te lo quiere contar al principio porque influye en la clase.

Ro) Y el día que tienes excursión y tienes que recoger el justificante y el dinero.

Co) A lo que voy, es que, sobre todo, intentar ser breves.

Ma) Bueno, yo me tengo que ir, que tengo que recoger a mis hijos.

Ro) Yo también, me voy con la muchacha.

Co) ¿nos vemos el día? os llamo

Reunión del 21 de enero de 2004

Hemos estado comentando las pautas de elaboración del diario, que intentaseis hablar un poquito más sobre lo que vosotros percibís. Y ahora estaba comentando Marta, haciendo un poco, una reflexión sobre lo que había pasado el trimestre anterior.

Ma) A raíz de los trabajos que es donde me quedé en diciembre, he sacado también mis propias conclusiones y también me ha servido mucho para sentir, porque , porque yo siempre que les pido un trabajo, siempre les pido que pongan lo que a ellos les ha hecho sentir, porque también quiero ver cómo ellos se han sentido trabajando esto. Entonces, después de comentarios muy buenos donde la gente ha estado muy a gusto, porque aquí pone "he aprendido mucho compañerismo" "conocí mejor a mis compañeros" "es interesante lo que ves de forma cotidiana, a la gente que entrena por ejemplo, pero con una cierta distancia y razonando que es lo que no había hecho anteriormente", también hay gente que te dice "todo lo que hemos hecho ya me lo sabía, me he aburrido un poco y he perdido un poco el tiempo" y eso pues te duele, te duele. Pero a mí ya me venía pasando desde el principio, y me pasa, que encuentro muy difícil que este método funcione bien cuando tienes a gente que domina en muy diferentes niveles una técnica como es el baloncesto. Y como pasaría con el fútbol, que son deporte demasiado arraigados en los colegios y en los niños, y que muchos están en escuelas desde pequeños, y concretamente en el Estudiantes muchos, entonces crean un desnivel tal que incluso en alguna página también he comentado que un día viendo el video cuando repartía las hojas me di cuenta que yo no sabía muchas, luego ya aprendí mucho, y otra también que los chavales hacen ver que saben cosas que no tienen ni idea, pero es que en mi Instituto reconocer que no sabes exactamente como se saca una falta es casi, casi, como hacer el ridículo. Entonces, yo, un día de repente digo, bueno esto está pensando en que no sabéis nada, y aquí bueno, pues como siempre la

suerte del que sabe es conseguir que los demás avancen más rápido y que sea como un profesor más, pero que yo doy por hecho de que no tenéis ni idea de lo que está haciendo el árbitro ahora mismo. Entonces, dije, a ver ¿cuántos lo saben?, y en vez de decir cuántos no lo saben, preguntaba cuántos lo saben, y sólo levantaron la mano tres personas. Cuando se supone que todo el mundo lo sabía. Y entonces cuando de repente uno levanta la mano o dos, y los demás ven que nadie más la levanta, y entonces algunos me pusieron en el trabajo. "me ha encantado ver que no soy la única que no sabe". Es como si les hubiera ayudado a destaparse. O sea, con este tipo de trabajo les ha ayudado a destaparse porque los que juegan mucho no saben por qué hacen las cosas, simplemente juegan muy bien, que no está mal. Yo me he encontrado con la sensación, una sensación muy de diario, de que les estoy cortando el rollo a la gente. O sea, estás, si preguntas al principio se quedan fríos, porque hace muchísimo frío, si preguntas entre medias al que lo necesita, los que dominan un poco el tema, se impacientan, se ponen nerviosos, se aburren, se desesperan, y si preguntas al final, todo el mundo está que se va porque la clase siguiente empieza, recogen y no te escucha nadie.

Co) De todas formas, ¿no ibas a dar balonmano en lugar de baloncesto? Yo recuerdo haber hablado contigo de este tema.

Ma) estoy dando balonmano en 2º de la ESO

Co) YA, no, pero, ¿te acuerdas que comentamos que en 3º y 4º me dijiste "pero es que baloncesto en mi Centro, con lo del Estudiantes el nivel ..."

Ma) Pero Mario, ya lo distribuí así y ya, si yo ...

Co) No, no, si ya (gesto de sorpresa por parte de Marta). No, no, al principio, antes de empezar

Ma) al principio. Lo que pasa es que me he encontrado con que yo había dado balonmano el año pasado a todos los que están en tercero de la ESO este año.

Co) Ah, fue por eso.

Ma) Entonces parecía un poco repetitivo empezar como si fueran de nivel inicial cuando yo les había impartido a todos mis segundos de la ESO, que los tuve a todos, balonmano.

Co) No, es que recordaba la conversación.

Ma) No al final me dije, pues dentro de lo repetitivo prefiero hacer baloncesto que no sé como funciona.

Se) Y una pregunta, no es más fácil dar a 2º de la ESO este tipo de enseñanza que a tercero.

Ma) Lo estoy haciendo con 2 también.

Se) Sí, por eso, ¿no es más fácil para segundo que para tercero y cuarto? Pregunto.

Ma) Sabes que te digo. Hay un grupo de 2º de la ESO que funciona estupendamente, pero funciona estupendamente en todas las materias, la gente, los profesores están bastante contentos. Y hay un grupo de 2º de la ESO que es que no me hacen ni puñetero caso, no les interesa absolutamente nada, ni lo que pregunto ni lo que propongo para hacer. Y solamente el otro día en la clase que ya han empezado a tirar a puerta por fin, ya se ha propuesto la tarea que consistía en tirar a puerta. Una o dos persona dijeron "hoy me lo he pasado muy bien", y yo dije, "menos mal". Pero pasan, no les interesa nada. El otro día una chica la tuve que coger a parte, cogí un balón, yo no me moví del sitio y le dije, "quítame el

balón", y no me lo consiguió quitar, yo no soy muy grande, ella es mucho más grande que yo. Porque es que estaba todo el día tocándose los anillos. Es un nivel de pasotismo total el que tengo en este grupo de segundo de la ESO que es que se juntan un montón de gente que además juegan al baloncesto y las niñas son ese momento de "Uhhh" que no consigo arrancar, y ya van por la octava sesión.

Co) Pero, bueno, un poco en la línea, con un grupo sí y con otro no.

Ma) Claro, que no es la edad, sino que el grupo se quiera meter en la dinámica.

Se) También, yo creo que la hora del día, como en todas las clases, influye mucho. Que a primera hora están más dormidos, y creo que responden bastante peor a las preguntas. Como que no se centran en hacer un esfuerzo. Y en la última están esperando al timbre, o sea, tienen unas ganas de salir locos. Yo, la últimas preguntas, la segunda fase de preguntas, a última hora de la mañana, y encima vienen y se mete el recreo, porque hay dos recreos, cuando están llegando los demás alumnos al recreo tenemos problemas para mantenerlos ahí y acabar las preguntas, es que no sé como, y eso que, no es que los chavales respondan mal, pero es que están viniendo los de fuera, se están echando encima, y ellos están sentados en el patio respondiendo, miran alrededor, no quieren participar ya, se sienten un poco ridículos igual. Aunque lo hacen todos, pero.

Co) ¿Hacemos un poco balance del primer trimestre? ¿Qué es lo que más os ha llamado la atención?, ¿lo más difícil?, ¿lo que creéis que ha podido funcionar mejor?

Ma) Para mí lo más difícil es haber conseguido que se interesen en lo que es la progresión del razonamiento. O sea, en la tarea hay algunos que me

dicen "a mí me hubiera gustado que en una misma sesión se metieran más tareas", y luego me choca porque yo me he dado cuenta que tenía que partir dos clases, o sea, una clase en dos sesiones, pues porque me daba cuenta que si daba las dos o tres tareas, a veces me pasaba que esas tres tareas las hacían, pero a mí no me daba lugar a observar, con lo cual no me daba lugar a preguntar, ni a plantear situaciones. Entonces, ellos como no quieren razonar, cuantas más tareas les metas menos les paras. Entonces he visto que no consigo que se metan en la dinámica. En general. Para mí eso es una de las cosas que más me está costando. Conseguir que ellos tengan como entusiasmo. Con algún grupo, con 3º A me está funcionando muy bien, pero que ellos consigan tener interés y notárselo, me está costando.

Ro) Yo, lo que te comenté, a mí lo me parece que me ha influido negativamente es el tema de la cancha. Que están organizadas las sesiones para los tres campos, y a mí me parece que eso impide mucho en la organización en algunas sesiones.

Ma) Yo nunca he utilizado tres campos

Ro) Es que cuando tienes 30 y haces la tarea y conseguir.... Es que yo, ya te lo he puesto en el diario de la última sesión. Por ejemplo, cuando tienes un grupo con menos alumnos y utilizas el campo grande, pues los otros, los que tengo en las dos canastas aisladas, ahí como que es el recreo, les pongo tarea, pero es como que se han ido al recreo.

Co) Tienes algún comentario de que los has metido a todos en el campo de baloncesto, con más observadores, algún grupo entero observando, pero para que estuviesen más cerca de ti, se sintiesen .. tienes algún comentario en ese sentido.

Ma) es que conseguir que se metan en la dinámica, es muy difícil. Yo, a veces no tengo tiempo para preguntar porque estoy vigilando. En vez de estar observando estoy vigilando. Pero es que si no vigilas no hacen nada, entonces si no hacen nada pues tampoco puedes observar nada.

Ro) En cambio, si yo me voy a las canastas pequeñas y trabajo allí la tarea. los que tengo en el campo grande están trabajando. Los que están jugando en el campo real, eso como que no es recreo, eso como que es lo suyo. Y en la canasta pequeña, si yo me doy la vuelta, allí se relajan, sobre todo los que menos saben. Entonces, a mí me parece que eso influye muchísimo. Y es que no tiene nada que ver jugar en todo el campo que en canastas aisladas.

Ma) Yo, por ejemplo en el Magariños que tengo el campo entero, tengo dos canastas apiladas en el fondo. Que se me están poniendo los brazos de arrastrar piedras y piedras. Y entonces, el día que pongo las cuatro canastas en los laterales, que se quedan los campos muy pequeñitos, entonces no dejo a nadie en las de arriba, porque es que si no, es como que parece que .., o le roto de forma que estén en una pequeña y en una grande, sino la sensación de, los de la grande es como...

Ro) Yo también intento pero hay veces que no te da tiempo, y luego es que no tiene nada que ver el mismo ejercicio hecho en los dos campos que hecho en un campo sólo.

Se) Yo he probado a veces a hacer variantes así, cortando el campo, según los grupos que salían y cambia muchísimo. Es que tenerlos un poquito lejos, se relajan.

Ma) Y luego los observadores.

Se) A mí, los observadores no me funcionan todavía.

Ma) Ahora que ya hemos metido, yo estoy en la sesión 8 ó 9. Entonces, ahora ya se está jugando con los 3", con los 30", con los 5" de retención. Eso, ese tema de controlar la velocidad del juego y las acciones que son demasiado pasivas, les llama más la atención, porque además se lo tienen que vigilar a los contrarios, y eso he conseguido que les espavile un poco. Ahora, quitando a los alumnos que funcionan en todo y para todo, con lo cual no tiene ningún mérito no esto ni nada, los alumnos que funcionan en todo, mantener en el alumno una atención sobre una observación concreta de su grupo, porque además si lo tienes mucho rato observando están mucho rato parados, tienes que ir turnándolos, el que un poquito, de repente, o porque me está mirando la profesora, o porque se ha fijado en alguien y le ha interesado, enseguida le tiene que entrar en el campo, entonces no termina de decir nada, y luego no se hacen caso entre ellos, un observador que dice "oye tú que a ese no le está marcando nadie", no le hacen ni puñetero caso.

Co) Bueno, recordar que con los observadores hay un doble motivo, que al estar configurados los grupos con una intención de que fuesen estables ¿no? grupo de 5. hay tareas de 2x2 ó 3x3 ó 4x4; entonces, esa persona, o esas dos personas observaban que es otra forma de aprender, y luego cambiaban los papeles. O bien por los lesionados, o bien por el motivo que fuese.

Ma) O porque hay que descansar porque a los 5' se funden.

Co) Os lo digo porque si uno de los problemas es que ellos asuman el nuevo comportamiento en la clase, porque es que ahora tengo que pensar en cómo lo hago, decirle a la profe por qué lo he hecho así ¿no?

Ma) Yo ya paso de recogerles hojas a los observadores.

Co) No, no. verbalmente me refiero, no sólo por escrito.

Ma) No me da tiempo

Co) Pero es lo que piensa el alumno ¿no?. si ese es un de los problemas que os habéis encontrado. Pues, claro, tener a varios observadores pues estamos incidiendo más en un problema ¿no?. Quiero decir con esto que seguimos con la programación y con las sesiones flexibles. Igual que habéis cambiado la configuración de los grupos en algunos casos etc. etc. pues observadores, de cinco que debía tener, pues voy a tener a uno.

Ma) Es que también estas supeditado. Yo por ejemplo he dejado de hacer grupos de cinco. Porque los grupo de cinco, yo en tercero de la ESO yo ya has visto que me falta muchísima gente. He hecho grupos de siete u ocho personas y me aseguro que siempre tengo cinco. Entonces ¿qué pasa? Que además es que también te condiciona el número de canastas que tienes. Entonces, si tú estás trabajando así y tienes una canasta aquí y otra canasta aquí, ¿para qué vas a hacer un grupo más que además te quede impar y además tiene que esperar y se tiene que turnar y no tiene contrarios. Entonces yo prefiero hacer cuatro grupos y siempre tengo cinco en cada grupo, seguro. Y se turnan entre ellos.

Co) Pero comentabas que habías percibido que aprendían observando. Creo recordar.

Ma) Algunos, pero si me pongo yo con ellos.

Co) A eso voy. Es decir, que a lo mejor unos pueden hacer la función. Otros todavía no, que vayan entrando. Y voy a lo siguiente. Yo se lo comentaba a Sergio en la entrevista este día. Yo estoy detectando que posiblemente, vuestras percepciones hubiesen sido distintas si hubieseis participado en la elaboración de la unidad. En el desarrollo de sesiones de baloncesto y de balonmano.

Ro) no sé

Co) Es decir, lo que solemos hacer es, nosotros hacer nuestra programación, diseñar las sesiones ¿no? en función a la instalación. Porque Sergio me comentaba que él, uno de los problemas que tiene....

Ma) En ese sentido sí, claro

Co) Es delimitar los espacios. Porque es que no tiene cintas, no tiene chinchetillas, no tiene petos. Que anda ahí a veces con riesgo de lesiones porque está usando freesbis. Entonces, se lo comentaba en esa línea. Porque es que no es lo mismo que entre los cuatro nos pongamos a diseñar, y yo diga, venga a delimitar los campos de... y para, para, para, a ver con qué delimitamos.

Ma) Pues esa tarea en tu campo se hace así, en mi campos se hace así.

Co) O tengo tiempo para ... O tengo dinero en el departamento para comprar ¿me explico? Entonces, antes de ponerme a impartirla, sé las necesidades que tengo, sé por donde va, ¿no?. Entonces puede ocurrir en ese sentido. Pero bueno que toda programación es flexible, y toda sesión, porque cada profesor sabe las características. Que ahí tenéis plena libertad. Que igual que comentamos la organización de los grupo, lo de los espacios, que decís, mira yo tengo un grupo entero observando porque veo que va a aprender mejor en lugar de estar en la canasta de la pared. Entonces esas son decisiones vuestras. Que esto sigue siendo una guía, las preguntas siguen siendo una guía, unas referencias. Porque a veces me parece que queréis llevar, que me parece muy bien y os lo agradezco un montón, muy igual a como están desarrolladas, pero que a veces llega un momento que lo he probado y veis que no funciona y ...

Se) Yo, ha habido alguna sesión que inicialmente, como yo no he hecho nunca balonmano, no había dado nunca balonmano, y me dije, voy a seguirlo lo máximo posible, es decir, veo lo que quiero conseguir y tal pero lo tengo que ver primero, tengo que hacerlo una vez para ver de qué va y ver los problemas que salen, porque es que después de la segunda sesión no me empiezo a enterar bien, la tercera ya me sale bien, pero en la primera me salen unos problemas, en la segunda otros, y en la tercera es cuando empiezo a ver por donde va todo cómo puedo avanzar. Pero en la primera me caen palos por distintos sitios.

Ma) Entonces, con el grupo que te toca hacer siempre la primera sesión es tu estrella.

Se) Si hay suerte, si la sesión es sencilla de organización y tal, pero sino, como sea compleja de organización.

Ro) Yo quería apuntar que en la sesión siete he apuntado que, dice, para ayudar a observar a los compañeros no ha sido suficiente la hoja que nos ha dado y la explicación inicial, o las preguntas durante los ejercicios porque suelen contestar que juegan bien o que juegan mal. Es que creo que podría ayudar la hoja como unas preguntas. Por ejemplo, después de pasar el balón ¿qué ha hecho el jugador que lo tenía?. Entonces, a lo mejor, estaría bien elaborar una especie de cuadernillo de cada sesión y cada alumno que lo tenga, que le toca de observador, pues saca el cuadernillo y lo rellena.

Ma) o tener un cuadernillo de observador de cada una de las sesiones para cada clase, y en ese cuadernillo, en cada sesión tiene observaciones de alumnos. Y ponen el nombre de los observadores y las observaciones referidas a esa sesión, porque yo no tengo tiempo en la clase.

Se) Y no sería bueno darle una observación o dos a cada uno, algo muy concreto.

Ma) Yo eso lo intenté hacer, pero al final es que es mucho trabajo, luego corregirlo.

Se) Decirles, tenéis que hacer una observación cada uno, si hay dos observando tenéis que fijaros en.

Ma) Pero, para qué. ¿Luego te la vas a leer?

Se) si yo también empecé a leer las que Deli había propuesto y luego ya las dejé. No podía estar con cuarenta y las ..

Ma) y las copias y el diario, más las sesiones, más todo lo que tienen que hacer que eso no está contemplando en las hojas, el tiempo de atender a las mil particularidades que tienes que contar.

Se) yo les he pedido que el próximo día me traigan en una hoja las diferencias entre el primer juego y el segundo y cómo han actuado en ataque y en defensa. Que me pongan varias diferencias. Simplemente para que las piensen, las voy a recoger y no sé si las miraré, pero....

Co) La idea de las preguntas va por ahí, va en ese encadenamiento. En la sesión 4, donde hablamos de los principios de "mantener", "conseguir", estas cosas. Como referencia la primera pregunta es "¿cuál es la prioridad, como equipo, cuando tengo que pasar el balón a mi compañero", la idea es que ellos digan "mantener la posesión balón", si ya lo han visto en el vídeo, lo han estado trabajando en la sesión 2.

Ma) lo de mantener la posesión de balón creo que se lo han aprendido.

Ro) Los principios se los han aprendido.

Co) Bien. Pero la ida es que cuando él tenga que pasar, por eso la pregunta pone "cuando tengo que pasar el balón", que lo paso a aquel que casi seguro que mete gol, pero tiene a un contrario que se lo puede robar, o para un momentín que se lo paso a este que está más fácil, por el primer principio.

Ma) Hasta que llegas a la 6ª ó 7ª sesión y sabes que tienen un tiempo, y hay gente que sabe que no va a llegar nunca a coger el balón hasta allí.

Co) Cómo?

Ma) Vamos a ver. El tiempo en el baloncesto hay que pasar la mitad del campo en unos segundos. Entonces, esos jugadores que están muy bien desmarcados a veces son jugadores que no marcan nadie, porque tienen una técnica nefasta y no la mejoran, entonces llega un momento que dices. Al principio sí era muy correcto, pero ahora que sabemos que tenemos el tiempo y que los contrarios nos lo están contando, casi mejor se lo paso a aquel. Con la rapidez del juego se me está quedando gente fuera.

Co) Habrá que. Espera un momento. Entonces, la siguiente pregunta "¿qué puedo hacer para ayudar a mi compañero que tiene el balón? Y ahí viene, esa es la segunda pregunta, pues tendré que acercarme para que él pueda llegar al balón, por la fuerza, por el contrario, etc, etc, ¿no?. tercera ¿qué tengo que hacer para desmarcarme de mi oponente?. Entonces, esa es la idea, las preguntas van por ahí, ¿cuál es la respuesta?

Ma) Búscate la sesión nº 8 o nº 9.

Ro) Las preguntas sí, pero estamos hablando de los observadores. Entonces, a los observadores ¿les orientamos con preguntas ?.

Co) en tercera persona ¿no?. es decir. Yo juego con el equipo A, observo al equipo A, y el equipo A está perdiendo el balón constantemente, entonces la pregunta "¿qué crees que tendría que haber hecho el jugador con balón antes de pasar?".

Ma) Y contesta "pasa olímpicamente, es que no se mueve". Contestan perfectamente.

Co) Bien, ¿qué ocurre, que ha ocurrido, por el hecho de no moverse?, pues que han perdido el balón, ¿qué tendría que hacer para mantener la posesión de balón? Pues desmarcarse. Colaborar en el juego. Entonces, yo creo que las preguntas, en principio. Claro, aquí en una situación simulada, pero que creo que es bastante cercana. Yo creo que en principio podrían servir las preguntas como un grupo que es más o menos estándar. Luego, claro, puede haber un problema disciplinario, que conozcan la respuesta pero que no quieran participar.

Ma) Es que la pregunta también sobra, porque la respuesta te la dicen pero es que no les apetece.

Se) a mí me hace gracia porque decían "ya lo sabemos todos", y les dije "me parece fenomenal, yo pensé que no lo sabíais. Eso es lo que pretendo, que lo sepáis todos" pero luego les he hecho un par más y les he dicho, a ver quién sabe ¿cuál es la respuesta a esto? ¿quién no la sabe? Quién me la va a dar. Y entonces han levantado la mano tres, y digo, bueno pues me gustaría que lo supieseis todos y la respuesta la he tenido que dar yo.

Co) Claro, pero el problema es distinto, es decir, un problema es cuando no saben qué hacer con el balón, qué hacer cuando no tienen el balón.

Ma) Es que hay gente que no sabe qué hacer con el balón.

Co) Es decir, que la idea, o sea, el desarrollo está cuando no saben ¿no?. porque el jugador que tiene el balón y "qué hago con él" "me pongo nervioso porque creo que soy muy torpe, a quién se lo paso". Es decir, que en principio intentamos que comprendan. Hay otra situación que es actitudinal. "Si yo sé jugar a baloncesto, mira ya tendría que haberme desmarcado hacia allí para que el compañero", "bueno y entonces ¿porqué no lo has hecho?". Entonces habrá que hacerles preguntas para que vea que en un trabajo de equipo si uno no participa lo que consigue es que el otro equipo esté en inferioridad numérica. Pero claro, esas preguntas no as refleja ahí porque no sabes si va a ocurrir ahí o no.

Ma) A mí se me ocurren más sobre la marcha, que me cuesta mucho más trabajo..... ahora, llegas a esta octava sesión, vale, y entonces yo aquí que se ha hablado de todo, que han presentado los trabajos, que hemos comentado lo que les falta, que hemos comentado los partidos.... yo creo que es que ya les he dado toda la información que necesitan, entonces ya, pedir más información...

Co) no hay preguntas concretas por eso.

Ma) entonces, antes de empezar la sesión les he hecho preguntas para que lleguen ellos a darme la respuesta. Por ejemplo ¿cómo ayudaré a un jugador con balón, y que es el mejor encestador del equipo, pero le tienen acorralado? Nos interesa que siga él con el balón, pero no puede. Y dicen "pues hacemos un bloqueo", digo pues muy bien. Pero yo me pregunto ¿cuántos saben lo que es un bloqueo? Es que ellos están empeñados en utilizar las palabras técnicas que no saben lo que es, lo oyen, y lo copian y lo sueltan. Entonces luego explicar lo que es un bloqueo, porque ya es una táctica real de juego real, tanto del bloqueo en defensa como en ataque, entonces, a partir de ahí, ver en qué situación sería lógico hacer un bloqueo en ataque y en qué situación sería en defensa. Pero partiendo de que yo les coloque, y digo "a ver, está el mejor encestador con el balón

y le tienen acorralado, a ver, queremos que siga ahí, porque queremos que encesté, porque nos interese, cuanta más gente esté ahí haciendo pantalla más fácil tendrá el acceso, y en defensa igual, a ver, cuando es necesario que una defensa ayude a otra defensa. Bueno, pues hasta que han llegado a decir que el otro era superior les ha costado mucho. Porque lo del bloqueo es muy fácil pensarlo si se plantea así, pero es difícilísimo durante el juego pensar en hacer un bloqueo, porque es de un nivel superior, pero es que ya no nos queda nada más.

Co) Claro, lo explico, ¿por qué en las últimas sesiones, a partir de no me acuerdo exactamente, en la 8 no hay preguntas concretas. "las preguntas serán relacionadas con las acciones de juego que ha realizado el alumnado". Yo creo que ya han llegado a un nivel de conocimientos suficientes, han comprendido, creo, esa es la intención, por qué se tienen que desmarcar, hacia dónde, marcar, etc. entonces insistir sobre esos conceptos, pero ya en situaciones de 5x5; 4x4. Los conceptos siguen siendo los mismos. Entonces aquí la adaptación va, a lo mejor, por la presión de la defensa, que haya poca presión para que el atacante tenga tiempo a pensar. En la 9 tampoco hay preguntas concretas, porque lo que quiero es que resuelvan situaciones de juego en equipo, sobre todo buscando la amplitud ¿y cómo consigo la amplitud? Pues ahí va la referencia, hay que tirar desde dentro de esa marca ¿no?, entonces tendrán que desmarcarse hacia ahí, tendrán que a lo mejor hacer un bloqueo, un cruce, tendrán que ..., pero ya no hay preguntas concretas, porque qué va a ocurrir, vaya usted a saber lo que va a ocurrir aquí. Pues la práctica es la que me da las preguntas. Pues por eso hemos ido comentando a lo largo de las reuniones. Tiro de las que aparecen en las sesiones, empiezo a hacer alguna en función de lo que observo, en esa línea.

Ro) En este ejercicio, esta zona que se marca aquí, ¿cómo es de grande, del tamaño de un jugador?

Co) Una referencia de un aro aproximadamente. Yo lo delimitaría con tiza.

Ro) ¿Y si en defensor se mete aquí dentro y otro aquí?

Co) No podría. Si abusan de eso, de que nadie se puede acercar.

Ro) Entonces habría que poner otra norma. Que el defensor tendría que defender desde fuera. O ¿se podrían poner otras dos zonas?

Co) hombre, lo ideal sería que alguien le ayudase desmarcándose hacia la zona de tiro ...

Ma) Bloqueo. Pantalla y bloqueo es lo mismo.

Co) Pantalla, bloqueo. Pero claro

Ro) Pantalla y bloqueo no es lo mismo.

Co) No exactamente. Pero a este nivel es lo mismo. Impedir que el contrario haga una acción que perjudique a mi equipo. ¿cómo lo hago y que el reglamento me lo permite?. Bloqueándolo o haciéndole una pantalla. Lo que pasa es que el bloqueo interviene más en el juego. Es decir, en el bloqueo puedo darle en balón al jugador que está bloqueando y él ... y en la pantalla no. Pero a este nivel tampoco hace falta que lleguen a ...

Ro) para ellos no tiene importancia. ¿y se podría meter otras dos zonas, una aquí y otra aquí?

Co) sí, ¿por qué no? Estaríamos trabajando el objetivo?, pues bien.

Ro) Es que este ejercicio lo he trabajado en la zona que yo llamo de recreo y no ha salido. Para aprovechar toda la sesión, lo que hice fue a un

grupo en todo el campo haciendo la 2ª tarea y en la zona de recreo el 1º con los otros cuatro grupos cada dos en una canasta, hice al mismo tiempo los dos ejercicios. Y es posible porque tienen objetivos diferentes. Yo recomiendo que en este metas dos zonas más y haya una zona para cada jugador.

Co) Bien, y vuelvo al tema de las preguntas. Las preguntas eran qué pasa con la delimitación de los lanzamientos a canasta. Cuando delimitamos el trabajo en espacios de juego, y la utilización del rebote. Entonces, en función de lo que haya ocurrido, pues se me ocurre sobre la marcha. No me ha funcionado este juego o tarea. porque sabían que siempre tenían que tirar desde ahí y la defensa pues sabía hacia donde tenía que focalizar la acción. Bueno, trasladémonos a la situación real ¿qué pasa en mi equipo cuando sólo un jugador sabe tirar a canasta? Que las posibilidades de que encestemos, anotemos punto, disminuyen, porque los defensores a mí no me van a defender cuando vaya a tirar porque es muy probable que falle. Entonces relacionarlo por ahí.

Ma) Pero aquí hay dos zonas de tiro.

Co) Sí

Ro) Sí

Ma) Entonces tú que dices, poner ..

Ro) Es que son cuatro jugadores. Entonces imagínate que dos defensores se meten en esa zona. O hacer más grande esa zona para que un jugador no pueda directamente tapar toda la zona. Yo lo hice así, pero no porque ellos lo hicieran (el meterse los defensas en la zona). O sea que a mí me parecía que el otro juego sería mejor, que a mí me pasó que como lo hice en las zonas de recreo casi n pude vigilarlo.

Ma) O sea, que en lugar de marcar un círculo así, marcar una zona.

Ro) Eso es, ampliar la zona.

Co) Bien, porque el concepto sigue siendo el mismo. Pero vamos a ver, ¿qué es lo bueno de que la defensa decida priorizar el defender ahí?, que se están dando cuenta donde está la importancia en el juego, etc. vale, ya he conseguido algo. Pero, vuelvo a adaptar. Amplio la zona.

Ma) Y entonces la idea del rebote, el coger el rebote, si lo coge un atacante el rebote, no es para meter canasta porque no les va a valer.

Co) Pero va al primer principio, "mantiene la posesión del balón"

RO) Pero yo añadí, que si cogían un rebote de un tiro desde ahí, sí que podían meter canasta, porque me parece lo lógico.

Co) Perfecto. O hasta incluso, 2 puntos desde cualquier espacio, 3 desde esa zona, y 4 desde 6,25.

Ro) Sí, sí.

Co) Por qué, ¿cuál es la idea? Que ellos vallan buscando amplitud en los espacios de juego. Evitar que se concentren todos debajo del aro, etc.

Ma) Otra cosa. En estos momentos que ya teóricamente, porque realmente luego no, pero teóricamente los equipos van siendo los mismos, entonces, ya sería bueno, esta función de alero la van a cumplir todos, o ellos escogen quienes quieren que sean los aleros.

Co) Yo, en principio, como idea, creo que todos deben pasar por todas las funciones. Como idea inicial. Hombre, estamos ya en una edad que podemos trabajar de forma más específica. Los hay que son muy buenos

dominando el balón, en el bote, en la rapidez del pase, en la visión del juego. Los hay que son muy altos yme explico, si miramos la iniciación deportiva etc, que todos se inicien en todos los puestos.

Ma) En baloncesto no es como en el fútbol que sólo meten goles los delanteros, en baloncesto todos pueden meter canasta, pero, evidentemente, el que tiene más proporción de encestes es que hace la función de alero.

Co) Bien, pero que todos tengan el mayor número de vivencias posibles. Entonces, tú que siempre estas de pivot, ven pasa un poco por base, y el base, pasa a pivot porque además tiene buena capacidad de salto y la rapidez le permite entrada con un paso.

Ma) y en esta colocación, ¿están trabajando en zonas o individual y el que quiera va allí?

Co) Claro

Ma) Entonces pueden decidir que siempre vaya el mismo.

Co) Por eso digo, las posibilidades son tantas que las preguntas irán focalizadas hacia donde están los problemas. Están empeñados en que siempre tire el mismo y no sé qué. Y resulta que como siempre vienen a defender aquí, estos dos pasan, y aquí hay uno esperando solo. Caramba, levanta la cabeza ¿tenías alguna otra opción? No lo sé. Pero a dónde estabas mirando, a mi compañero que lo tenían cubierto y no podía tirar ¿cuántos sois? Hay dos más ¿no? ¿qué estaban haciendo?

Ro) En esta otra sesión, aquí esto no lo he entendido (sobre la tarea 3x2 de la sesión nº 9) 3x2 elaborando estrategias, pero esto ¿jugando o?, no he entendido esto.

Co) 3x2 vamos a ver, luego van a jugar 5x5 ¿no? entonces la idea es, como ya en la sesión 11 empezamos con competición, todos contra todos. Entonces la sesión previa es...

Ro) Esto sí lo entiendo "elaborar estrategias" sí lo entiendo, pero ¿por qué 3x2?

Co) Porque son grupos de 5.

Ma) O sea, que si son grupos de 6, pueden hacerlo perfectamente 3x3, y si son grupos de 7, 4x3, ...

Ro) Yo les he dicho, como veía esto muy lioso, les he dicho que los cinco pensarán cinco minutos la estrategia que iban a hacer en papel sin jugar, y a jugar 5x5.

Co) Volvemos a lo mismo. Me parece maravilloso, pero entonces mi intención aquí es que esos cinco, que en tu caso sobre el papel están decidiendo "nos colocamos así en el campo, vamos a intentar que este que hoy está inspirado ..." las estrategias que consideren. Entonces, mi propuesta era sobre la práctica.

Ro) Sí he hecho lo mismo, pero no sobre la práctica, sino sobre el papel 5' y luego a jugar. Es que no veía sentido a jugar 3x2 buscando una estrategia de 5.

Ma) Ya, pero a mí por ejemplo me pasa, en la línea que dice Rosa, que en la sesión 8 ya han jugado 4x4, y en la 9 ya han jugado 5. Ahora, a qué cuento viene retroceder a 3x2.

Co) No. vamos a ver. Mirad la sesión. Calentamiento: comento lo que vamos a trabajar. Ese es el calentamiento, les voy a preparar motivacionalmente3',4' ¿n? Vale. Cada grupo con su balón, primera

tarea: os vais a poner 3x2 intentando entre los cinco decidir cómo vais a jugar, elaborando estrategias. Entonces están calentando con balón, pensando en cómo van a jugar, etc, etc. Después de X minutos, que veis que aquí no hay minutos. Venga, vale, 5x5. AxB aquí, CxD allí

Ma) Entonces aquí pasa a decir que hagan defensa individual.

Co) Porque yo creo que es la más ..

Ma) Per, yo esto de que hagan 3x2 como calentamiento vale, sin pensar nada.

Co) No, no, todo lo contrario, pensando un montón.

Ma) Como planteamiento de la sesión después de que el día anterior han jugado 5, esto como calentamiento me vale, pero me parece retroceder el pensar que ahora vuelvan a pensar estrategias, cuando además luego en el ejercicio siguiente .. me parece que esto no tiene una lógica en progresión de menos a más. Así lo veo yo y todavía no la he hecho. Es que ahora, de repente les dices, que después de esto de que han estado elaborando estrategias, y no sé por qué razón 3x2 que ya habían jugado 5 el día anterior, ahora les dices que jueguen 5x5 en campo completo a lo ancho. Pero que además se pongan a defender individualmente, ¿y si resulta que ellos han decidido que quieren hacer otra estrategia diferente y no lo quieren hacer individual? ¿por qué les marcas la defensa individual?

Co) Porque en principio, la defensa zonal la han vivenciado un poquito..

Ma) El día anterior

Co) Sí y nada más

Ma) La individual la llevan haciendo desde el principio

Co) Por eso. Porque para una persona que se está iniciando es más fácil defender a una persona y seguirla, que encargarse de una zona, donde tiene que haber permutas

Ro) Sí, ellos a mí me lo dicen. Ellos no gritan la ayuda cuando se les va uno, no piden la ayuda.

Co) Claro. entonces han vivenciado otra forma de defender.

Ma) Claro, pero como ya llevan viviendo la parte individual desde el principio, quizá, ya que se ha empezado esto, para que lo vivencien un poco más, repetirlo en la sesión siguiente.

Co) vamos a ver. Aquí han terminado (debate final de la sesión anterior) donde ellos te van a comentar sobre sus experiencias en la defensa individual y en la zonal. Y seguramente te van a decir que hay problemas, porque es complicado. De todas formas, si ellos aquí están defendiendo por zonas, porque lo han decidido, a mí me parece muy bien. Entonces comentaremos ¿por qué habéis decidido defender en zona? Porque a nosotros nos ha funcionado, estábamos compenetrados, y fue una decisión que tomamos en el 3x2. Entonces el 3x2 ¿por qué? En cuanto a decisiones sobre la intensidad .. y porque lo que van a hacer en el 3x2, o lo que van a hacer en el 5x5, lo hacen en el 3x2.

Ma) tu propuesta era esa porque habías formado grupos de 5.

Co) Claro

Ma) Entonces ya lo entiendo. Pero yo particularmente cambiaría esa sesión, como planteamiento de un trabajo, de una tesis que vas a presentar. Es decir, que esa sesión me parece que no está bien pensada

porque tú en ese momento pensabas que te cuadra cinco 3y 2 cuando la realidad es que además para qué vas a poner eso si la realidad es que luego la mayoría de los grupos, yo no he puesto 5, porque luego la realidad es que no cuadra. La realidad sería que hicieran como un calentamiento en pequeñito 3x3 ó 2x2 que además ya lo han hecho un montón de veces.

Ro) No, 5x0. Yo haría 5x0. O sea, la estrategia que han dicho 5x0.

Co) Pero, ¿no van a defender luego? Es decir, ¿que sólo tenemos que elaborar estrategias en ataque?.

Ro) La defensa ya hemos decidido que es individual. Pues haz un 5x0 para que hagan un movimiento de balón alrededor de la zona y un pase horizontal.

Co) Pero tendré que atacar ante un defensor, y defender ante un atacante. Vamos a ver si lo explica de otra manera. Esta sesión tiene una tarea principal.

Ro) Sí, sí.

Co) Que es el 5x5 ¿no? y el tiempo suficiente que podríamos estar una semana por los cambios de contrincantes. Entonces, hay una tarea previa que es para que calienten. Entonces sabéis que los cambios en la organización implican pausa importante ¿no? entonces hago los grupos de 5 en esa clase, o ya están hechos.

Ro) Sí, ya están hechos.

Co) Entonces, "cada grupo con un balón y vais a tener unos minutos para elaborar estrategias, tanto de ataque como de defensa, en situación 3x2.

Se) Yo creo que para establecer una estrategia de ataque, primero hay que hacerla sólo sin defensa. O sea, si haces una jugada para ver donde está cada uno y ver ..

Ma) Yo estoy de acuerdo también, y lo que yo vengo a ver es que estamos viendo los tres que esta primera parte de la sesión o la quitas o la sustituyes por ..

Ro) Un momento. Yo tengo una pregunta Mario. Tu colaboradora de baloncesto a lo mejor realmente ha sido ella la que te ha dicho, oye pon esto. O ella la ha visto y ha dicho, pues está bien.

Co) No, no. ella o tacha, pero no me dice que tengo que poner. Vamos a ver, quien lo ha aplicado es Rosa. Había un problema de interpretación.

Ro) Sí, yo me quedo con esto.

Ma) Ella no lo ha hecho así, lo ha cambiado.

Ro) No, porque no entendía, aunque pone después algo de la práctica "que aportará la propia práctica", no lo veía, o sea, no lo veía en mi casa, y luego allí....

Co) Qué ha pasado en la clase.

Ro) En la clase he dicho que lo hagan sobre el papel, que lo piensen los cinco, estrategias de cinco para jugar luego contra cinco.

Co) Sí, las decisiones van por ahí.

Ma) Esto se lo ha saltado

Co) No, es que ha hecho lo mismo

Ma) Que no Mario. A ver, esto se lo ha saltado, porque le ha chocado tanto como a nosotros, y esto, lo que ha hecho es saltárselo, y les ha dicho que piensen esto en vez de hacerlo directamente.

Ro) No, yo he dicho, elaborar estrategias, pero no sobre la práctica

Ma) Y no sobre 3x2

Ro) Y no sobre 3x2, desde luego no sobre 3x2.

Co) Me sigo explicando mal. Ellos saben, porque se lo he dicho, que van a jugar 5x5

Ro) Sí, sí, si yo te he entendido, que esto es un calentamiento.

Co) Claro. entonces las estrategias que están elaborando sobre la práctica, tanto de ataque como de defensa, de forma consensuada es pensando como equipo.

Ro) y que digan, mira vendrá por aquí el defensor, vendrá por allá.

Co) esa es la idea. Porque con un balón en la mano, que me da igual sobre el papel que me parece fabuloso, pero el nivel de abstracción es mucho mayor sobre el papel.

Ro) Sí, sí. Es más complicado sobre el papel. Esa es la idea, que los cinco están pensando como un equipo.

Se) lo que pasa es que. Que sí que está bien en ese sentido. Pero cuando ves a dos jugadores en lugar de a tres, es una situación que les va a distorsionar un poquito el ataque con una defensa individual.

Ro) A mí me queda una clase, yo lo voy a probar.

Co) Eso es, os invito a que lo probéis. Y sigo diciendo que este es una propuesta que, por factores de organización, que porque tienen que llegar a acuerdo como equipo..

Ma) Pero que lo de 3x2 era porque eran cinco, y que mejor sería si fueran 3x3.

Co) Pero vamos a ver Marta. Que sigo diciendo, que los cinco son un equipo aunque jueguen 3x2.

Ro) pero que les sería más cercano si estuvieran en igualdad numérica.

Co) Pero vamos a ver. Yo no te puedo dar una propuesta aquí, cuando parto de grupos de cinco alumnos. Porque me dirías, como me pones una tarea de 3x3 y luego una de 5x5, con la pausa que implica el deshacer ahora los grupos de 3 ó de 6.

Ro) Yo sí que había entendido que estos 5 eran del mismo grupo, sí que lo había entendido.

Se) De todos modos, yo no consigo mantener de ninguna de las maneras los grupos.

Ma) Yo tampoco

Se) Es decir, que queda muy bien los grupos, mantenerlos, y entonces, condiciona esto por ejemplo, pero a mí no me lo puede condicionar, porque es que tengo que rehacer los grupos todos los días, entre que falta fulanito y menganito, entonces estos dos grupos ya se han desequilibrado del todo, entonces me quedan très chicas y un chico y el bueno resulta que se ha ido. Entonces tengo que meter, cambiar una chica por un chaval mediano de otro grupo para que quede equilibrado y

se pueda jugar. Y entonces tengo que hacer los grupos constantemente. Muy rápidamente, pero los tengo que rehacer.

Co) Pregunto, ¿las faltas de asistencia son tantas?

Ma) Mira, en este grupo el día 9 de enero (lee el diario) En este grupo es en el que más noto la mejoría en cuanto a conciencia a trabajo en equipo y ayudas y cooperación con los alumnos menos aventajados ¿por qué? Porque había muchísima gente que había dejado de venir a clase, hay un desnivel muy grande, los que saben menos sí vienen a clase, ponen interés y son los que realmente hacen que tenga sentido las preguntas, creo que algunos que juegan muy bien se siente muy satisfechos cuando prestan su ayuda técnica a otro y consiguen que este de repente llegue a canasta. Y resulta que de repente, al día siguiente dice, ahora han vuelto a venir los 10 que habían dejado de venir hace siglos. Y esos 10 son alumnos míos y me los tengo que comer con patatas y los tengo que meter en esta dinámica, y entonces me han roto todo

Co) es que es algo que me ha sorprendido porque faltas siempre ha habido de alumnos. Pero hasta el punto. Porque yo el planteamiento que me hago. O lo que a mí siempre me ha pasado, me está pasando, que me falta uno, dos, tres, cuatro, uno. Pero claro, si yo tengo a 30 y tengo, sigo teniendo a 25 en clase, y puede ocurrir que de esos 5 que faltan sea uno de cada grupo, o 2 de un grupo y 2 de otro, con lo cual tengo a tres grupos de los cinco formados y a dos grupos descompensados, que los junto, pero creo que es más rápido compensar los grupos que tienen problemas que partir de cero y hacer grupos nuevos. Pero, que me falten 10 durante un mes ¿y esos alumnos no pierden el derecho a la evaluación continua?

Ma) ¿Y qué?. A ti te vienen a clase...

Co) eso ya no es un problema del planteamiento, es del Centro.

Ma) está prohibido.

Se) En un solo grupo tengo a 3 con pérdida de evaluación continua.

Co) con lo cual esos ya no vienen.

Se) No, no, pierden el derecho a que les pongas notas, y tienen la obligación de venir a clase.

Co) No, no, si pierden el derecho a la evaluación continua.

Ma) no les puedes dejar fuera del Centro, está prohibido.

Co) El Centro puede buscarle una vía paralela.

Ma) Pero Mario, tú en que mundo vives.

Co) En el tuyo. Tú sabes que en este Centro cuando pierden el derecho a la evaluación continua se van a la biblioteca, pero no tienen el derecho de asistir a clase.

Ma) Y en la biblioteca les está controlando alguien el trabajo que tú le has mandado y que vas a recoger. Aquí pero en ningún otro sitio.

Co) Es una organización del Centro.

Ro) Pero eso no nos va ayudar a esto ahora.

Co) Me explico, que me ha sorprendido, porque a vosotras dos os tengo casi analizadas, tú (Rosa) has tenido algunos problemas de organización, que has cambiado. Y tú Marta has tenido muchos problemas de

organización por dos motivos, uno por los desniveles de destrezas que ya lo comentamos y ya has cambiado..

Ma) Al final no he llegado a cambiar , no he llegado a hacer esa división de nivel que en un momento determinado, de desesperación, llego a casa y digo ya está he llegado al punto que no quería llegar. Pero al día siguiente lo vuelvo a intentar porque me vuelve la moral. En algún día suelto lo ha hecho

Co) No, pero que lo hemos comentado, puede ser un grupo o dos o todos. Que se entiende por las características. Y otro es el tema de las asistencias ¿no? y me digo ¿cómo es posible? Qué está pasando con las asistencias, pero no por el problema del planteamiento, sino.....

Ma) yo tengo chavales que están ya en la comisión de absentismo escolar que tienen un policía que les trae. Y si al chaval no le da la gana de entrar en clase no entra, y al chaval le da la gana de entrar sólo un día cada mes y te fastidia, pero es que la comisión de escolaridad te lo trae porque viene la policía con él.

Co) Ya, pero yo ahí es donde discrepo, porque yo también tengo el derecho de decidir si entra o no entra en mi clase. Porque mi enseñanza no va taca, taca, ta. O no va a saltos. Entonces si él ha decidido no venir, bueno, yo tengo la obligación de examinarle al final de curso, tiene todo el derecho, le examino al final del curso. Pero mientras tanto se va a la biblioteca o se va al aula de apoyo de no sé que. Pero bueno, que nos estamos saliendo del tema.

Se) No, es que conmigo hay alumnos que han perdido el derecho a la evaluación continua, y han conseguido que vuelvan, que ese el éxito. Lo que pasa es que están sentados, están de pie.

Ma) O que ya no te da tiempo de meterlos en la dinámica y te fastidian.

Co) Claro, pero que ahí las soluciones sigo diciendo que las tendréis que poner vosotros, y que no ayudamos entre todos, pero que a lo mejor una solución es que, a esos diez alumnos que se han incorporado, que estén haciendo funciones de observador, porque no puedo incorporarles a una dinámica de la práctica. Que no lo sé, o intentas incorporarles, pero es una decisión vuestra como profesores.

Ma) Ya, pero como estamos haciendo un trabajo que tiene que acabar en febrero, es un problema, porque yo personalmente, intento siempre rescatar al alumno difícil, entonces a mí, esto me entorpece la marcha.

Co) ¿Y qué consecuencias trae eso Marta?

Ma) Pues consigo ganar a un alumno de cada cinco que se me han marchado. Y eso me merece la pena.

Co) Me parece que el esfuerzo, entonces, ya, ganado uno, merece la pena. Pero es que a lo mejor, por lo que yo te estoy escuchando, lo que esta ocurriendo también, es que estas perdiendo a otros alumnos. No lo digo por el planteamiento y estas cosas, porque es secundario es ese sentido. Quiero decir, que si yo profesor por ganar a 10 que deciden no venir y ahora deciden venir, los otros 20 que tengo ven afectados sus aprendizajes, pues tú veras, pero sé que no es fácil.

Reunión del día 9 de febrero de 2004

Visionado de clases grabadas. Asisten Rosa y Marta. Se ponen las cintas que corresponden a la última sesión grabada de Rosa y la del día de Marta.

(Clase de Rosa)

Co) ¿Lo veis bien?

Están atentas a la información que aparece en pantalla.

Co) Breve comentario sobre cómo comienza Rosa su sesión.

Co) El coordinador le pregunta a Rosa si no le resulta cansado el pasar por todos los grupos haciéndoles las mismas preguntas.

Ro) Antes de romperles a todos el ritmo de juego prefiero pasar yo por los grupos, me parece más económico. Es más cansado, pero no más pesado. Físicamente sí se hace más cansado.....Además al ser menos van a participar más alumnos, mejor que si son treinta, y si luego no me da tiempo a hacer la reflexión final pues he visto que ya han participado y no la hago.

Co) y tú qué crees que les das la solución?

Ro) hombre, en algún caso a lo mejor se la doy, pero intento preguntarles hasta que lo consigo.

Co) Me habías comentado que una posibilidad era la de utilizar un solo campo, que trabajen dos grupos y uno observa, la consecuencia ¿cuál es?.
A nivel práctico ...

Ro) La consecuencia es que aunque trabajen menos físicamente están viendo a los otros y están haciendo comentarios sobre lo que están trabajando. O sea, me parece positivo.

Ma) En la misma tarea, los segundos (los que la hacen después de observar) la hacen mejor.

Ro) Sí, sí, porque corrigen lo que ven que está mal en los otros.

Co) Consecuencia. Utilizaremos un recurso u otro dependiendo de la organización, de qué espacios tenemos, etc. De lo que queramos trabajar.

Ro) Una vez que está trabajando y les tienes metidos en el rollo.

(Clase de Marta)

Ma) esta es la clase en la que hay 5 pedazos de listos, cabrones, que no les dejan a los demás trabajar. Esto es un viernes a última hora con un grupo donde hay de diversificación, y en este grupo que de repente tienes 30 alumnos y luego te encuentras con 15, y de repente te llegan los 10 que faltan siempre. Este día se habían presentado los 10 que hacía siglos que no venían.

Co) Por eso te digo que aceptarlos en la clase sin más, no sé. Quizá decirles, poneros aquí y haced esto. No sé, tú veras.

Ma) En esta clase de visitantes, 8 inmigrantes, otros de compensatoria. No son de la misma clase, se juntan aquí.

(Prácticamente no ha habido ninguna pregunta sobre táctica, todas hacían referencia a temas de organización para la realización de la tarea, disciplina, etc..)

Co) Bueno, Marta, cuenta un poco cómo vas tú. Cómo ves la clase.

Ma) Bueno que ellos tienen muy poca gana de trabajar. Aunque tú consideras que te había gustado como trabajaban los observadores, no sé si por animarme. Pero primero, esta formula, en la 3ª ó 4ª sesión de la tarea de las zonas, que fue una tarea muy difícil de entender para ellos, y est era la clase en donde yo ya la había planteado en 7 sesiones anteriores, este era el 7º ensayo, y en un grupo difícil. Entonces yo estaba muy desanimada porque les vi con pocas ganas de colaborar. En un grupo que tiene las características que te he comentado, que se incorpora gente que no vienen nunca. Entonces, lo que veo en la clase es eso, o sea, que realmente no tienen ganas de trabajar, y como no tienen ganas de trabajar, difícilmente sale la tarea. es gente pasiva.

Co) Es que yo la referencia que tenía era lo que tú habías puesto en el diario. Entonces no coincidíamos. Yo creo que ha trabajado más la gente en la pantalla, que lo que tú crees que han trabajado.

Ma) No, es que entonces yo quiero que trabajen más y desde luego a mí no me parece que hayan trabajado.

Ro) Es que el objetivo que se busca en la sesión, queda muy poquito tiempo para que lo hagan. Es que son correosos de narices. Yo veo que ella se entrega al 100% y en cambio ellos son correosos. Vamos que creo que tienes que acabar destrozada.

Co) Esta fue la sesión en donde utilizaste 8' para que se sentaran, 9' para explicar la tarea, y luego vino el calentamiento. Yo que he visto a Armando y a Sergio en la misma tarea, sobre todo Armando, l que pasa que eran menos alumnos y eso también es una referencia, que en lugar de explicarla cuando ellos estaban sentados.

Ma) No, si yo la tarea no la expliqué sentados.

Co) Estaban sentados, levantaste a dos y fueron yendo ...

Ma) Sí, sí, es verdad.

Co) Tardaron bastante menos, quizá eso pueda favorecer. Como una posibilidad, cómo lo entienden mejor.

Ma) Ya, ya.

Ro) Es una clase difícil.

Ma) Esta era una tarea difícil, con un grupo difícil, que tienen poca gana de trabajar, un viernes a última hora. Entonces, por eso te decía que grabaras por ejemplo un grupo de un martes que funciona perfectamente.

Co) Por cierto, me decías que mañana a las 12:20h. Pero hay dos cosas que

Ma) Entonces, en este tiempo (desde la grabación a ahora), pues hombre, vas regulándote ya en que no se te vaya tanta sesión en ello, porque yo si veo que ..

Ro) en la que me has grabado a mí, por ejemplo, yo ya había concluido en que pasaba del calentamiento de movilidad articular, estiramientos y tal.

Co) Esa fue mi propuesta desde el primer día ¿no?

Ro) Yo he llegado a esa conclusión, que si sacas la sesión, yo lo otro (el calentamiento general) no lo puedo hacer, porque es que no hay tiempo para todo.

Ma) Pero yo 8' para el calentamiento (general), pero además como principio. Hay muchos chavales que es el único día de la semana que mueven el cuello.

Co) Bien. Una pregunta ¿cuál es el objetivo del planteamiento comprensivo? ¿doónde está la prioridad?

Ma) En buscar soluciones.

Co) Hacia qué?

Ma) A un planteamiento de problemas que se plantean. Concretamente del baloncesto.

Co) ¿Hacia la táctica o hacia la técnica?

Ma) Hacia la táctica.

Co) Es que yo, las preguntas que te observé, van más hacia la técnica, sobre botar, mirar antes de pasar, sobre todo la organización.

Ma) Pero es que en esta clase estábamos en un planteamiento en el que el juego consistía en utilizar los elementos de técnica para conseguir llegar al objetivo que era llegar el final de la tarea. estamos en la tercera sesión.

Co) Técnico-tácticos. Es que te tengo aquí. María ¿a quién la pasa el balón? ¿por qué le pasas el balón si está él delante y desde tan lejos? R:- porque ya se lo había pasado a María P.- Y qué puede hacer María? R.- pero tú ya lo habías tocado. P.- y qué tiene que tocarlo al menos una vez R.- pero tampoco está tan lejos. P.- Vale y cambio de tarea.

Digo, quizá sería una buena ocasión para hablar de las ayudas, cómo puedo ayudar al jugador con balón, desmarcándome.....

Ma) Pero si estamos en la 3ª sesión, si no saben ni pasarse el balón. Es que en este momento....

Co) Esa es la diferencia, que lo que menos me importa es cómo se pasan el balón, sino que la situación del compañero facilite el pasar el balón.

Ma) Ya, pero antes de pensar en cómo ayudar, tienen que darse cuenta de cómo se han equivocado al pasar a uno que tenía uno delante.

Co) Claro, pero entonces ¿dónde está ese posible error? En que el alumno, su compañero no se ha desmarcado.

Ma) Bueno, cuando yo digo vale es que ese alumno Guillermo el listillo del Paraguay se cree el mejor.

Co) Ya, pero queda ahí, y ¿dónde está la solución?. Y otra cosa, he visto mucho feedback recriminatorio, bronca, bronca.

Ma) Es que me has cogido con los peores grupos. Por eso te he dicho que vengas a ver otros grupos. Te he dicho, soy consciente de que me has cogido con dos grupos que me producen una gran tensión. Es que son una clase de machistas que a las niñas ni las consideran, que además hay algunos que juegan muy bien al baloncesto y se ríen, y provocan situaciones para reírse del tonto que no sabe, entonces

Ro) Yo lo que veo es que el grupo condiciona mucho

Co) Es que he visto, y he visto poco, que si tú tienes tendencia a priorizar en la técnica, luego el partido que vi era un juego muy individualista.

Ma) El problema está en la gente que te dice que es muy buena, entonces el gran desnivel que existe entre los alumnos, aunque sólo sean 5 en una clase, pero que dominan muchísimo. Es como una clase de gimnasia

deportiva en donde tú pretendes enseñar a hacer un pino a gente que ya sabe hacer un mortal.

Co) Claro pero la diferencia es que estamos en un juego de equipo o en uno individual, y entonces ese juego individual por qué surge. Aparte de porque unos se crean los reyes del mambo.

Ma) Ya, lo que te pone la situación, y los reyes del mambo están encantados y los que no juegan parece que les da igual. Y llega un momento que .. como me ha dicho una niña "no se podido llevar a cabo el ataque que teníamos planeado (habían preparado al comienzo de la sesión las estrategias de juego en equipo) porque la mayoría tiene intereses a nivel competitivo y entonces a nosotros no nos da lugar a jugar"

Se va Marta de la reunión porque tiene que recoger a sus hijos.

Co) Bueno Rosa ¿quieres ver la sesión del partido de evaluación?

Ro) Me da igual porque tampoco me parece que tendrá mucho interés a nivel de ..no sé, tú me dirás. Si te parece interesante por algún comentario que tenga.

Co) Quería habérselo puesto a Marta, porque hiciste unas apreciaciones hermosas diciendo algo así como "me da igual el número de canastas, quiero que colaboréis en el juego y dejadles vosotros(los que mejor juegan) jugar un poco a ellos". Ese ambiente.

Ro) sí, sí, que es diferente. Pero es que también los chicos a lo mejor son diferentes. Es que tú sabes que cambian mocho los grupos dependiendo de cómo sean los grupos. Los míos, los chicos de mi instituto son muy majos en general, que te escuchan muchísimo. Y estos (refiriéndose a los alumnos de Marta) lo que dice ella, 15 que no vienen y 15 listillos, pues claro, que no tiene nada que ver, y eso ella no lo puede cambiar, bueno..

Co) Por eso el oro día le dije "que a lo mejor los tienes que sentar"

Ro) sí, sí. Que a lo mejor tendría que dedicarse más a los que vienen. A esa muchacha que ha hecho esa apreciación, eso hay que potenciarlo.

REUNIÓN DE GRUPO. 5 de marzo de 2004

Asistentes: Rosa, Marta, Antonio, Armando.

Ausentes: Sergio porque ha tenido que ir a Zaragoza por motivos familiares, y Leticia. Ambos han escusado su ausencia.

Co) Vamos a hablar un poquito de todo. Traigo un pequeño guión, pero tampoco me gustaría atenerme demasiado al guión, sino que, más que nada intentamos que vosotros llevéis las pautas ¿no?. Bueno, entonces si queréis empezamos un poco por el planteamiento comprensivo ¿no?. Algunos lo habíais utilizado en alguna medida, otros decíais que no lo habíais utilizado en alguna medida, lo digo porque en términos absolutos creo que tampoco podemos afirmar en ese sentido que sí o que no. Entonces, bueno, qué pensáis, qué tal habéis vivido. Vamos a contemplarlo como que prácticamente hemos terminado las unidades didácticas, porque ¿qué queda?. Empecemos por ahí ¿qué os queda?

An) Yo he terminado prácticamente. Me queda la prueba final, la de que se evalúen por parejas haciendo juego. La última sesión, la de que se observan unos a otros, me falta solamente eso, pero que prácticamente está completo.

Ar) Yo en alguno (algún curso) ya he terminado, en otro he hecho la prueba de auto y co-evaluación, y en otro me queda por hacer la co-evaluación y el teórico. O sea, que estoy que prácticamente he terminado.

Co) O sea, que te quedan dos sesiones.

Ar) Una o dos.

Co) Por eso, como máximo dos. El 7x7 en algún curso, porque estás dando balonmano, y la prueba teórica.

Ro) A mí me quedan los exámenes teóricos, y de balonmano la última sesión. La ficha de la hoja de observación. Es que como han hecho huelga, ya tendrían que haber acabado, pero como han hecho huelga ..

Co) (Dirigiéndose a Rosa) Habías terminado ya una de Baloncesto ¿no?.

Ro) Sí. La de baloncesto le terminé pero no les he hecho el examen teórico.

Co) Ahí a lo mejor tendrías que hacerles algún comentario. Por refrescarles un poco la memoria. Por trasladarles mentalmente...

Ro) Lo que les he comentado. Les devolví los trabajos corregidos, y sobre los trabajos corregidos, más o menos con los que tenían más nota les separé he hice grupos. Y les he pedido que hagan un esquema del trabajo para que vuelvan a retomar los siete puntos del trabajo y que completen esos puntos para que tengan claro la ubicación de cada cosa, que se ayudaran entre ellos, les volví a dejar otra vez la documentación. Yo creo que con eso pueden otra vez recordar y poder hacer el examen.

Co) Os comento. El trabajo es sobre lo que es el baloncesto, los elementos técnico – tácticos. Os acordáis de la planilla para observar el vídeo ¿no?. Originariamente había otra que les gustó menos, no sé si por menos concreta

Ro) No era planilla. Eran los puntos del trabajo.

Co) Esa fue la interpretación.

Ro) Ah.

Co) Mi intención es que fuese una planilla, lo que pasa es que coincidieron los tres que venían a las reuniones, que no les gustó, que los alumnos quizá no la iban a entender. Y la interpretaron, que coincidieron los tres, sobre todo Rosa y Marta, porque Sergio no había empezado, que lo veían mejor como puntos a desarrollar en un trabajo. Entonces, el procedimiento que utilizaron fue ponerles la cinta de vídeo, comentarles un poco en base a eso, pero la información que iba obteniendo el alumnado era la básica para luego desarrollarlo y entregarlo en un trabajo que les pedían posteriormente ¿no?. A raíz de eso fue cuando elaboré la otra planilla de observación vía preguntas, etc. pero que ello ya la habían utilizado, por eso les han pedido un trabajo un poco más amplio

Ro) A mí me parece que ahora, a raíz del trabajo. Ellos dicen que si lo vuelven a hacer, y les digo que no, que si acaso lo que os falta lo anotáis y tal. Yo creo que sí les está sirviendo, al menos los que lo han copiado han tenido que currarse el esquema. Pero bueno, por lo menos ya tienen que volver a rehacerlo, y en el examen también queda reflejado.

Co) hombre es que es un elemento más que metéis de información. Ya no sólo es observar el vídeo, escuchar y luego las clases prácticas. Sino que hay que buscar información paralela, etc. entonces todo eso ayuda. Bien. Vamos a cosas más concretas. ¿Y qué tal? Así de concreto ¿y qué tal?.

An) No sé. Supongo que cuando vayamos entrando en calor.

Co) estamos con el calentamiento ¿no?

An) yo, para calentar, estoy contento con la experiencia. Yo ya había hecho algunas cosas pero, posiblemente menos estructuradas, menos organizadas, y a mí a nivel personal me ha ayudado pues para desarrollar nuevas ideas, coger ideas, y reflexionar un poquito sobre todo

lo que es la enseñanza y como... yo creo que lo más difícil, ya que llevo muchos años y además ya sabes que estoy con el doctorado y dándole vueltas, en el fondo es que el alumno construya su propia idea. Está claro, yo cada vez lo tengo más claro, que mediante la enseñanza de la técnica no vamos a ningún lado porque, no que no vayamos a ningún lado, sino que muchos alumnos, la mayoría de los alumnos no tienen los esquemas de pensamiento no los tienen encajados, no tienen ningún significado. Lo complicado, lo difícil de todo este método de enseñanza es ser capaz de motivar ese descubrimiento, esas pautas de descubrimiento y ver cual es el nivel real de comprensión. A mí me ha gustado mucho la unidad didáctica porque creo que está, que va desde lo más sencillo. A veces y ya entrando en aspectos más críticos, a lo mejor a veces falta, yo creo que está básicamente bien, a mí me gusta, lo que pasa es que hay cosas que no acierto a profundizar más, a lo mejor es que yo soy torpe o no estoy lo suficientemente rodado ¿no? pero ideas interesantes, o a lo mejor muchos contenidos para poco tiempo.

Co) Bien. Permíteme. En esa línea algo que he venido comentando prácticamente en todas las reuniones. Lo que pasa es que quizá vosotros (a Armando y Antonio) esa información os haya faltado porque la he dado en las reuniones, bueno a Armando sí porque estamos en el mismo Centro. Esa programación, desde la unidad hasta cada tarea o cada sesión es absolutamente flexible. Entonces ¿por qué? (Suena mi teléfono, era Marta y había que abrirle la puerta). El principio es el de flexibilidad, y yo me atrevo a decir que absoluta, por varias cosas: 1. Es arriesgado desarrollar una unidad para varios profesores de centros distintos, con características distintas. Por ejemplo, estas unidades están validadas por una experta en balonmano y una experta en baloncesto, a ésta la conoces porque es Ángeles la de la Autónoma

An) Sí

Co) y una de las críticas o comentarios que me hacía es que los objetivos eran muy amplios, eran muy abiertos ya que el profesor necesita objetivos más concretos en la sesión. Yo le decía que tenía razón, pero qué ocurre, que partiendo de un planteamiento comprensivo donde hay momentos que la respuesta quiero dejarla abierta para que el alumnado – que haga un cruce, que haga un bloqueo, que haga un desmarque, que haga en cuanto a contenidos- eso por un lado, y por otro es que van a ser seis centros distintos y entonces no quiero concretarlo tanto. Entonces los objetivos tienen que ser suficientemente amplios, ahí tenías suficiente libertad y con esa filosofía esta hecha.

An) Muchas veces la sesión se va construyendo a sí misma. Yo ahí si que intento guiarme en cierta medida por mi experiencia más por lo que está escrito. Entonces parto de lo que esta escrito, sigo la progresión de lo que está escrito, sigo a partir de ahí, y empiezo a aplicar el sentido común. Entonces, dependería del nivel inicial, con algunos alumnos si se podría llegar a niveles más elaborados, pero yo estoy muy contento y sobretodo a mi me ha servido para pensar más. Para pensar más sobre el planteamiento.

Co) Bien. ¿Qué tal Marta?

Ma) Muy bien. Aquí te traigo cosas, lo que pasa es que no me da tiempo a pasarlo a ordenador. Cuando llego a casa, poco tiempo le puedo dedicar a ésto, tengo que traerme todo el trabajo e intentar hacerlo todo a mano. Yo, mi experiencia ha sido, muy positivo porque cualquier sugerencia o cualquier compañero que se ponga en común tiene de bueno que te obliga a pensar, a buscar nuevas formas, a intercambiar y tal. Y me ha parecido super positivo el hecho de tener que estar pensando en todo de lo que me ha salido bien y todo lo que me ha salido mal continuamente a diario. Es duro, pero si tuviéramos más tiempo para hacerlo siempre y no fuera como lo hemos hecho como un compromiso

sino porque realmente se hiciera...Sería genial también. Lo que si que saco como conclusión con respecto al baloncesto es lo mismo que desde el principio temí que me iba a pasar. Y es que esto está fenomenal, como ya te he comentado al principio que era una pena haber escogido precisamente baloncesto para poner en practica esto concretamente, de esta manera, porque es un deporte en el que los desniveles se dan muy evidentes, y en el centro mío más, y entonces pues todo lo... Bueno no he podido volcar todas las opiniones de los alumnos pero todo el pequeño fracaso de este proyecto viene un poco en la línea de agobiados por el desnivel, despreciados por los que saben, por más que quieras intentar, ya sabes que cambié de grupos muchas veces. Y, esto ha sido el aspecto negativo que se acumula, que grupo tras grupo, hombre no te digo que de los treinta ... Pero que aquello que es como más llamativo entre los aspectos negativos, en casi todo tipos es: que les ha gustado, que ha sido divertido, que les ha gustado trabajar en equipo, y que han sentido la sensación de hacer un esfuerzo en conjunto. Y, lo negativo que coinciden es: que pena, que el desnivel, que algunos se creían muy altos o se creían muy bajos...

Co) Es que Marta esta en el Ramiro, entonces se ha encontrado con un centro en donde en entorno habitual para unos cuantos es el baloncesto, y para otros no es tan habitual.

Ma) Ahí se trabaja desde edades tempranas hasta el alto rendimiento. Entonces te encuentras con una actividad que queriendo ser con trabajo en equipo y cooperadora y tal, haz propiciar eso, no por culpa de las sesiones, ni por nada, sino por la propia actividad, por el carácter de la propia actividad, es como si pretendes hace esto con el fútbol, sería estupendo si nadie supiera jugar al fútbol, porque el fútbol es un deporte super cooperativo.

An) Si pero en el Ramiro supongo que las diferencias de nivel son mucho más abismales.

Ma) Bestiales.

An) Porque el que juega, juega muy bien...

Ma) Y, el que no juega lo odia...

An) Y, el que no juega lo odia. Pero yo en mi centro si que hay diferencias de niveles. O sea hay alguno que juega, poco, gente que lo hace por deporte, y gente que juega a nivel muy flojo que casi no se mueve, que no tiene el concepto de deporte colectivo y todos los principios les desborda. Que posiblemente pueda llegar a tener una conceptualización teórica, pero de ahí hasta que es capaz de trasladarlo a la acción...

Ma) Puede querer intentarlo pero no llega.

An) Le cuesta. Pero, claro, cada cual tiene una formación, pero yo no he tenido ese problema y, creí que los problemas de las diferencias de nivel se iban a acercar también. Yo, unas de las cosas que más me ha gustado, que más me ha gustado dentro de las situaciones de grupo, es el hacer grupos heterogéneos y, yo creo que al final poco a poco si que han ido entendiendo que los que saben más tienen que ayudar a los que saben menos ¿No? Y, no a habido ese enfrentamiento, en algunos casos, en el diario se refleja algunas veces, gente que se enfada porque hay gente que no sabe jugar. Si que existen conflictos.

Ma) Lo que pasa es que a parte de la falta de capacidad que tienen algunos alumnos, por falta de madurez o simplemente por afán de superación en competitividad, porque lo llevan dentro porque les han metido en la elite desde los cinco años, aparte de eso que pueda ser algo

en lo que realmente puedas llegar acerca de una persona, por otro lado los alumnos que saben mucho tienen derecho a que se les de la clase también a su nivel. Pueden compartir lo que saben, ayudar a los compañeros, pero todos los cuatro meses dedicándose cada día a ayudar a sus compañeros a conseguir objetivos ha sido muy duro. Y hay gente que lo ha conseguido. Y, yo les he felicitado su examen porque me ha parecido que han hecho una labor impresionante con sus compañeros, pero no cabe duda que esa gente ha aprendido muy poco. ¿me entiendo lo que quiero decir?

An) A lo mejor ha aprendido muy poco a nivel motriz, pero a otros niveles, a nivel de cooperación, a lo mejor ha aprendido mucho.

Ma) Han aprendido muchísimo a nivel de cooperación, pero también podrían haber aprendido a cooperar con gente de su nivel. ¿Sabes? Que han aprendido a ayudarse, pero no hacía falta. A ver es como si pones en la misma clase....

An) El problema es distinto.

Ma) Es como si tu pones en una clase. Es que yo tengo en la misma clase gente que juega muy bien con gente que no sabe ni escribir. Entonces bueno, tú te pones en una clase de lengua a ayudar a un compañero, pero si a tu hijo por ejemplo lo tienen todo el día ayudando a aprender a leer al compañero de al lado que lleva cinco años de retraso pues hombre está muy bien que aprenda a ayudar al compañero pero tu hijo también tiene que aprender algo.

An) Si pero yo creo que. Yo no lo veo tan descabellado porque además cuando alguien se ve obligado a ayudar... El problema clave es que esa cooperación realmente se establezca como una necesidad. Si yo para

conseguir mi objetivo tengo que conseguir que suba el nivel de todo mi grupo, entonces, me involucro con ese objetivo..

Ma) Claro..

An) ...Y realmente me preocupo. Y todos los que estamos en la enseñanza sabemos lo que cuesta enseñar, pero para alguien que teóricamente se cree que sabe, un chaval de quince años...para alguien que hipotéticamente se cree que sabe, y sabe, cuando tiene que conceptualizar, y explicar a otros lo que él sabe hacer a nivel motriz, pero que no tiene tan claro desarrollar a nivel conceptual y sobre todo. Porque yo digo porque a mi me pasa después de muchos años de docencia, de entrenamiento deportivo, y demás que hay muchas cosas que me sé muy bien y que tengo clarísimo y cuando veo a alguien, algún chaval que no lo sabe y que tengo que enseñarle eso y que no lo aprende, digo ¡Joder! Porque no lo aprende si es facilísimo. Cuando tú le tienes que intentar explicar a alguien algo que para ti es obvio, el esfuerzo mental que tienes que hacer...

Ma) A reciclar lo que tú sabes...

An) Claro, sí, sí, a reordenar tu pensamiento. ¿No?

Co) Rosa, Armando, Armando, Rosa. Estamos hablando en definitiva de grupo heterogéneos, niveles heterogéneos en la clase, ¿Cómo los acogemos?

Ro) Yo estoy de acuerdo con él (Antonio). Yo creo que ellos han visto, más o menos, los que más nivel tenían estaban repartidos, para ellos eso supone igualdad también porque al haber uno en cada equipo o dos buenos pues les siguen porque saben que los buenos están repartidos. No es como si hubiera tres buenos y todos los demás malos. O un grupo

de los muy buenos y los demás malos. Ellos aceptan eso y ven que el nivel más o menos es...lo que mejor les va para aprender. En balonmano por ejemplo a mi me pasó que a medida que iban avanzando las sesiones, cuando han llegado los partidos ha habido algún grupo que ha destacado más porque en los ejercicios, en las tareas, no era tan fácil de destacar, y luego en el partido se han juntado dos ó tres y contraataque, contraataque, contraataque y claro ahí he reorganizado los equipos otra vez para los partidos, han quedado más igualados y se jugaba más...

Ma) Pero también la gente que ha trabajado, ha progresado más en equipo y luego han sido más capaces...pero eso ha sido otro aspecto diferente...

Ar) Para empezar creo que ya te comenté en el diario que yo no he estado utilizando los mismo grupos compactos en cada sesión, sino que cada día los cambiaba, por problemas de número de personas que a veces no me daba para realizar la actividad, y bueno incluso de esta forma algunos de los comentarios que me han hecho los chicos ha sido que estaba bien, pero a veces era aburrido el hecho de estar jugando siempre con los mismos, incluso yo que he estado procurando siempre cambiar, de esto que no tenía ningún esquema mental de cada sesión o de equipos en la medida de lo posible intencionadamente diferente. Ar) Eso por un lado y luego, por el otro en cuanto los grupos homogéneos o heterogéneos, yo creo que siempre, que grupos heterogéneos, he notado una gran diferencia de las primeras sesiones hasta las últimas, sobre todo en la disposición de los chavales a la actividad. Que al principio muchos chavales se quedan arrugados, "yo no quiero el balón, el balón me puede" si es de cuero para que no les haga daño y al final a los que al principio, que pueden ser repetidores, o que físicamente tienen ventaja y eso se nota a estas edades, y van a defenderle pero como uno más. En ese sentido han mejorado muchísimo estos chicos. Ahora voy a utilizar estos niveles variables.

Co) Entonces, ¿donde está...nº 468?

An) Yo creo, porque he evolucionado mi pensamiento, yo, en general estos son problemas a los que nos enfrentamos siempre, ¿cómo organizo los grupos de clase? Más homogéneos o más heterogéneos. Yo al principio era más reacio a los grupos heterogéneos y estables, de hecho algún día lo hablé contigo. Ni me lo había planteado, yo seguía con mi planteamiento más oficial que era intentar trabajar más por niveles. Si quieres que cada uno progrese, pues que trabajen por niveles diferenciados. Yo nunca he sido partidario de separar chicos y chicas, pero sí que al final cuando haces por niveles, a lo mejor hay una o dos chicas que se les da mejor y están en el grupo de chicos, y a lo mejor algunos chicos están en el grupo de chicas ¿no?, o por niveles de motricidad simplemente. Y yo como una forma de experimentar, dije, bueno voy a probar con grupos estables, que yo tampoco había trabajado con esa idea de grupos estables, y con grupos heterogéneos, y a mi me ha gustado, de principio me ha gustado. Ahora tendría que reflexionar por qué me ha gustado, yo creo que sí ha sido positivo, en principio ha habido una mejoría interesante, sobre todo en los primeros niveles, porque a lo mejor también les cuesta cuando tienen más nivel, te dices, a lo mejor les estoy restando algo que les podría dar.

Co) Pero ¿qué les estamos restando?

An) A lo mejor. Pero yo, sí que veo que ha habido una progresión muy grande, o por la metodología global, o por el sistema de los grupos, o por lo que sea, una progresión en lo que es la concepción de juego, lo que es la comprensión de entender los principios y ... porque muchas veces estamos con esquemas técnicos al final la mayoría del juego se hace sin balón, casi toda la técnica está vinculada al manejo del balón que es pasar, botar y tirar, y poco más. Pero luego todo lo demás es juego sin balón, y alguien que no comprenda el juego, sin balón no sabe qué hacer.

A lo mejor lo sabe hacer con balón, pero sin balón no tiene ni idea. Y sin embargo la gente que no sabe, sin balón empiezan a vislumbrar qué pueden hacer, que pueden hacer cuando son compañeros atacantes sin balón, empiezan a tener una idea de qué es la defensa.

Ma) Concretamente, la última sesión antes del examen teórico, en un grupo que he decidido que tenía que hacerlo al revés, y de los que tú grabaste que me decías que hacía énfasis en la técnica, entonces, en este grupo que se había dado una polémica con los grupos grande, porque había gente que dominaba muchísimo, pero es que no había uno en cada grupo que dominara, había dos dominantes a tope en cada grupo, que a pesar del esfuerzo de alguno que lo ha conseguido colaborar, ayudar, a pesar de intentar trabajar en equipo, es que cuando ya llega un momento en que sabían que estaban observando sus fallos, intentaban hacerlo lo mejor posible, y es que desbordan. Hoy en el examen, por segunda vez en este grupo, porque he tenido que retocar los grupos continuamente..... hoy, en el examen que han hecho de observación, ha puesto a todos los que mejor juegan enfrentados entre ellos, y todos los que peor juegan, o jugaban, enfrentados entre ellos, ¿y sabes quién ha salido dándome las gracias?

An) Los que peor juegan.

Ma) Los que peor juegan. Porque han jugado. "es que nos hemos sentido mucho más a gusto" "nos hemos sentido mucho más libres jugando" "me he sentido bien". Porque quitando dos que podían pertenecer a cualquiera de los dos lados porque no eran ni muy buenos ni muy malos, es que la estructura de la clase es de diez que juegan de maravilla y diez que nunca han hecho juego colectivo. Es un desfase tan grande, y es que son muchas sesiones tirando y tirando. Entonces creo que a veces el liberarte de la presión del nivel que te están pidiendo tus compañeros, ayuda.

Ar) Yo creo que son dos situaciones diferentes, la que tú tienes en tu instituto es una situación...

Ma) muy específica. Es muy específica

Ar) la situación de tu instituto no se da. Precisamente en el ámbito del baloncesto. El balonmano es un deporte, dentro de los más conocidos ...

Co) Independientemente de innumerables factores que se pueden escapar, etc. da clases, algunas de ellas en el Magariños. Es decir, que además, también el entorno propicia un mimetismo, posiblemente, habría que ver hasta que punto.... no es lo mismo, posiblemente, estar jugando a baloncesto en esa cancha que en la de un colegio. Que si el luminoso, el parquet, etc. que a veces el entorno también puede provocar ciertas conductas.

Ma) Es que algunos chavales están entrenando dos y tres horas diarias en esa cancha.

Co) Más a mi favor. Que las conductas a veces vienen provocadas por el entorno.

Ma) yo toda la vida he trabajado con grupos heterogéneos. Casi siempre he intentado....

Co) Bueno. Pues un motivo de discusión es cómo contemplo los grupos heterogéneos desde un planteamiento comprensivo, que hay un esfuerzo por parte de los más competentes, en cuando a juego, técnica – táctica, y los menos competentes. Pregunto, el esfuerzo que requiere a unos ayudar a otros, y a otros ayudar a unos, ¿y esto antes no os ocurría? Con un planteamiento técnico. Con un planteamiento ...

An) yo antes hacía planteamientos más comprensivos, pero sí que trabajaba más técnica. Intentaba trabajar. Primero, no trabajada con grupos constantes, que varía un poco. Y sí que, pues cada día hacia los grupos o los hacían ellos, o sea yo, llevaba tiempo, y sí que cuando ellos hacen los grupos se ponen por niveles prácticamente, sin la intervención del profesor, ellos mismos se autoajustaban, yo nunca había intervenido especialmente, y a mí me parecía bien ¿no?. y ahora, que he cambiado, ya que estamos en fase de experimentación, y lo he cambiado, también me ha gustado, yo creo que algunas cosas pueden ser positivas y algunas cosas pueden aportar. Yo una cosa ...

Co) Pero hay una diferencia abismal, entre un planteamiento y otro, entre una organización y otra.

An) sí, sí, hay una diferencia abismal. Yo creo que el que los grupos sean heterogéneos tiene una ventaja fundamental, y es que la gente que más sabe pueda ayudar al que menos sabe, mientras que cuando los grupos son homogéneos, cada grupo va un poquito a su nivel y posiblemente los que mejor juegan progresen más y los que peor juegan ..

Co) ¿Me permitís una pregunta? Cuando decimos "el alumno que más sabe" ¿qué quiere decir eso?

An) Más competente en esa actividad.

Ro) motriz

Ma) No. y sin visión de juego. Y sin capacidad para elaborar estrategias, el que tiene más experiencia....

Co) ¿Estamos seguros?

Ma) Sí

Co) Yo recuerdo una clase grabada tuya (de Marta), que aquellos que se creían, si me lo permitís "los reyes del mambo", en 15' quedaron seis a dos. Que hubo cuatro canastas en quince minutos. No he contado las veces que tiraron a canasta, pero fueron más de quince. Quiero decir, si un alumno se cree muy competente en juego de equipo a lo mejor no es solamente coger el balón en el rebote de su defensa y llevarlo hasta la canasta contraria y tirar.

Ma) No sólo son los que se creen ellos que son los que más saben, sino los que tú sabes que son los que más saben. Pero los que tú ves como vaya flipadillos que se creen tan competentes, no son los que yo te identifico como los más competentes, no los confundas. Porque ellos pueden creérselo, pero yo sé perfectamente quien es Guillermo Lobo y quién es Javier Arqués, yo sé perfectamente quienes son los que juegan en equipo, aparte de desbordarte en técnica, es que juegan bien en equipo, son capaces de captar enseguida las propuestas que les haces.

Co) Lo digo porque un alumno que se cree que sabe, y a lo mejor el problema radica en aquel que cree que sabe pero realmente no sabe. Porque, yo pienso que el que realmente sabe jugar en equipo, intenta jugar en equipo.

Ar) Pero, ¿se lo sabe transmitir a los chicos de menos nivel?

Co) a eso voy. Es decir, yo sólo contra cinco no puedo hacer nada, tendré que buscar la colaboración de mis cuatro compañeros. Y es ahí donde, a lo mejor, esa discusión del grupo heterogéneo o no grupo heterogéneo, podrá llegar a convencerles a ellos.

Ma) Claro. precisamente los jugadores que mejor juegan a baloncesto, y mejor ha funcionado, se han colocado de base. Porque se han dado cuenta de que o que necesitaban era organización.

Co) Bueno, que te corté Antonio, estábamos con lo de los grupos homogéneos y heterogéneos.

An) yo, bueno, sabes que estoy con el tema del doctorado también, estoy leyendo. A parte de la unidad didáctica, es difícil separar las cosas que me vienen de la experiencia de la unidad didáctica y de las cosas que yo voy leyendo y demás. Incluso muchas cosas de las que hay en la unidad didáctica, por ejemplo, les estoy dando significado en base a cosas que estoy leyendo y demás. Ahora estoy leyendo unos libros de aprendizaje cooperativo, y para sumar o para añadir cosas a la unidad didáctica ¿no?. Yo, por ejemplo veo, y yendo también al tema de niveles. Que estaría un poquito más rica la unidad didáctica, por ejemplo, trabajamos situaciones de 2x2 ¿no? dentro de un grupo en el cual no están igualados, se busca descubrir una serie de aspectos tácticos de 2x2 de acciones del portador de balón, del que no portador del balón de defensa, situaciones 2x2 ¿no?. Pero luego no aparece una cosa importante que es que ese grupo compita contra otro grupo en esa actividad ¿sabes?. Al final toda la competición de grupo es de 4x4 ó de 5x5 contra otro grupo. Lógicamente trabajamos juntos para mejorar, pero, a veces, a lo mejor sería más rica esa competición si después, imaginemos una sesión que estamos 20' ó 25' trabajando en situaciones de 2x2 en nuestro grupo, y nuestro grupo intenta aprender todo lo que pueda sobre situaciones de 2x2 y conceptualizarlas, y luego contra el otro equipo por niveles.

Co) Lo que está en la unidad es que hay rotaciones entre grupos.

An) Entre grupos sí, pero las rotaciones de grupos son casi siempre, no me acuerdo ahora pero creo que sí, siempre en situaciones de 4x4 ó 5x5, pero no cuando trabajamos situaciones más reducidas de 2x2, de 3x2, o ese tipo de situaciones, la actividad se acaba ahí, y luego ya es ese grupo contra otro grupo. Que a lo mejor sería mucho más enriquecedor mezclar la cooperación con la competición de modo tal que nosotros

somos un equipo, aprendemos a jugar 2x2, buscamos la mejor estrategia para jugar 2x2, y luego dos de nosotros juegan contra dos de otro, de modo tal que el resultado total es la suma de todos nuestros partidos. De modo que si yo soy muy bueno y sé jugar muy bien, yo a lo mejor puedo ganar un partido de 2x2, pero necesito que también estos dos, contra otros dos jueguen, y además juntamos los dos problemas, problemas de ese grupo cooperativo que es heterogéneo, y que yo creo que es bueno que sea heterogéneo, porque hay intercambio en la fluidez, y al mismo tiempo esa necesidad, por un lado individual de competir al mismo nivel y al mismo tiempo yo me esfuerzo porque los que saben jugar muy bien me ayudan a jugar bien el 2x2 porque para conseguir el objetivo grupal es importante que estos jueguen bien el 2x2.

Co) El enfoque, la perspectiva cooperativa está en que siempre hay todos contra todos, es decir, al final de la unidad todos han jugado contra todos, se han evaluado, se han corregido, han debatido, han aceptado.

An) Sí, sí.

Co) Ya. Sabes qué ocurre. De cara a hacer más factible, como norma la organización, que además ha dado problemas en el sentido de grupos estables, grupos de cinco. Porque claro, yo parto de una situación aparentemente, o teóricamente real que los grupos en secundaria obligatoria son de 30 alumnos, excepcionalmente de 33, o de veinte y bastantes. Entonces qué ocurre, realidades, hay grupos de 20, de 16, de 30 pero faltan 10. Luego está la realidad de cada centro. Entonces como factor de organización para grupos estables, pues de 5. Que jugamos 2x2, pues los cinco de su grupo y uno observa.

An) Sí, si me parece muy positivo, lo que yo añadiría es que sí. Porque en ese 2x2, lo analicé a posteriori, y después de haber leído libros sobre esto. Yo trabajo el 2x2 y lo aprendo, pero sí que se esfuerzan por mejorar

y cuando les haces pensar un poquito algunos sí que llegan a conectar y a pensar, otros a lo mejor se quedan, que no saben de qué están hablando. Pero si le añadiéramos un plus extra de que todo el se involucrara en el aprendizaje de todos, yo creo que a veces, e insisto que me ha gustado mucho, pero en ese 2x2, al final falta esa preocupación real porque el compañero aprenda de verdad. Sí que existe ese nivel de cooperación pero no existe esa necesidad de que el compañero aprenda para que yo alcance mi objetivo.

Co) Debería existir, por el comentario que hice antes, es un juego de equipo, terminan jugando 5x5 ó 7x7, que yo sólo no hago nada.

An) Sí, si existe al final, pero le falta la proyección de conectar esa actividad del 2x2, como le puedo a mejorar en ese aspecto, al juego colectivo.

Co) Yo pregunto, y enlazo, ¿permitiría el planteamiento comprensivo focalizar más la sesión, o las sesiones, o la unidad en ese sentido?. Es decir, yo, docente, detecto que aquí se coopera poco, y si no hay cooperación no hay juego de equipo. Un diseño de una unidad con un planteamiento comprensivo y cogemos esta que es la que habéis utilizado ¿permitiría ese enfoque, ese focalizar la atención por ahí? ¿necesitaría otro enunciado de objetivos? ¿necesitaría otro diseño de tareas? O lo acoge.

An) Sí, sí, lo acoge perfectamente.

Ro) Sí. Lo que pasa es lo que yo he visto en mí. Que yo no tengo soltura en poner en práctica estas unidades. A mí me falta rodadura.

Co) En qué sentido?

Ro) En que yo las he hecho por primera vez ahora. O sea, que sobre la práctica, sobre lo que yo he visto, pues seré capaz de preguntarles más cosas, de hacerles comprender mejor las cosas, que a lo mejor les tengo que preguntar diez veces para que lleguen a una conclusión y la pregunta que les hago está mal planteada. Y a lo mejor a la décima vez consigo que vayan por ahí. En la siguiente unidad que vuelva a plantear, a lo mejor con dos vueltas que le dé ya llegan. Entonces está claro, y más con un deporte que no dominas.

Ar) Pero de todas formas, los chicos hay días que están más espesitos, y otros que están más vivos.

Ro) Ya, ya, pero obviando eso, vamos, que yo, el principal problema lo veo en mí en tener más experiencia, no en ellos.

Ma) Con el séptimo curso que has hecho la misma sesión ya lo haces mucho mejor, porque ya sabes en qué preguntas no llegas, la experiencia de en una misma semana, del primer grupo que ha pasado la sesión, al último, el último ya sale, vamos que lo tienes pulido.

Ro) Es que ya sólo la organización a lo mejor es un punto, sólo la organización. Has cambiado eso y dices es que esto no me funcionaba y sólo cambiando la organización sale.

Co) Bien. Entonces vamos un poco atrás. ¿Qué características remarcaríais o consideraríais como más significativas de un planteamiento comprensivo? Para aplicar un planteamiento comprensivo.

Ma) El juego en equipo

Co) Que hay juego en equipo.

Ar) La implicación cognitiva

Co) Cómo conseguimos eso ¿crees que lo has conseguido?

Ar) A través de las preguntas sí. De hecho, lo que te comentaba, de esa diferencia de cuando están más centrados en la tarea cuando no están tan centrados se nota y cuando tú les pides, les exiges que usen el coco, anda que no se nota ni nada.

Ma) ¿habéis visto a los chavales reacios a que les pares y les preguntes y contesten? ¿Os ha resultado fácil que ellos quieran, no solamente que quieran contestar, contestan un poco porque es un poco obligatorio, pero os habéis encontrado una gran disposición de los chavales a contestar? Porque a mí ahora al final, yo lo que me he encontrado cuando las tareas han sido complicadas de organizar, y complicadas de llevar a la práctica, he visto reacios a los alumnos a contestar las preguntas. Cuando la tarea ha sido muy divertida y muy disfrutada, entonces han contestado muy bien. Pero, de alguna manera, en eso es en lo que más he visto yo la progresión. En que al principio cada vez que te parabas a preguntarles les daba como un zarpullido y ahora quieren.

Ar) Es que esa es otra. Nosotros normalmente utilizamos otros métodos de enseñanza, enseñanza directa, reproducción de modelos, y los chicos están acostumbrados a hacer lo que les decimos. Ahora les estamos diciendo, no sólo tienes que hacer esto, sino que encima te tienes que fijar para qué lo estás haciendo, cómo lo estás haciendo y cómo deberías hacerlo, y dice el chaval "ostras, que tengo que empezar a moverlo un poquito el cerebro", y no están acostumbrados a ello, simplemente a lo largo de la práctica se van sintiendo más cómodos, van cogiendo la dinámica y yo creo que eso les ayuda a aprender mejor la tarea. independientemente del nivel. Yo en ese sentido, problemas no he tenido, lo que ocurría era que normalmente suelen ser tres, cuatro o cinco los que responden, pero no el hecho de recibir alguna crítica porque se haya detenido el juego, o porque se les haya planteado "chavales, qué

estáis haciendo ¿es correcto? No. ¿cómo lo haríais?. Sí es correcto. ¿Por qué?" que un poco se fijen en cómo están funcionando.

An) yo ahí también he ido evolucionando. Sí que es difícil. Yo creo que es una de las cosas, posiblemente en un planteamiento comprensivo toda esta estimulación cognitiva en el alumno es lo más difícil, porque, sí que a veces, cuando preguntas mucho, puede ser que desconecten, mi primera experiencia, de los primeros días es un ajuste continuo, es ver hasta dónde, cuando ya no te prestan atención; y dices, mira, lo dejo aquí y que sigan jugando y que luego vuelvo a cortar ¿no?. yo creo que tiene que ser, hay que cortar poquito. O sea, tiene que ser 2', 3', es que más no se concentran. O no se quieren concentrar. También es que yo lo hacía a las ocho de la mañana y hacía un frío, muchas veces me decían "profe que hace frío"

Ar) Sí. Ser muy concisos

An) Y también, al principio noté que cuando preguntas, sí que es verdad que siempre contestan los mismos. Y también me di cuenta que muchos que están callados no contestan porque, no por timidez, sino porque no saben de qué les estás hablando, están totalmente perdidos. O sea, lo estoy haciendo ahora, el mismo planteamiento, con primero de la ESO también que es un nivel mucho básico, pero en algunos casos me estoy dando cuenta de gente que es que no sabe cuando ataca o cuando defiende, o sea de gente que tiene un experiencia ... que de repente les estás preguntando "el principio de la defensa", parto ya de que no diferencian entre lo que es un principio y una acción técnica, digo "desmarcar" "principios del ataque" y dicen "pues marcar al contrario" y dices "bueno, explícame cuando el equipo ataca y cuando defiende", es gente que les cuesta contextualizar. Eso en factores muy básicos y que claro, son cosas que como para nosotros son tan básicas nos cuesta mucho entender que el alumno no lo entienda, y que muchas veces ni

siquiera nos dedicamos el tiempo suficiente para que vayan construyendo su conocimiento poquito a poco ¿no?, y entonces les hacemos preguntas de el tercer nivel, cuando en el primer nivel es que están perdidísimos, no saben casi ni cuando son atacantes ni cuando son defensores. Y, entonces, responden siempre los cuatro o cinco que son los que siguen el hilo y son los que se enteran y los que comprenden. Y yo, al principio me di cuenta de eso ¿no? y empecé a cambiar de estrategia, y empecé a preguntar a los que estaban despistados y a los que no se lo saben.

Ar) Directamente ¿no?

An) O sea, yo ya sabía más o menos quienes tienen una conceptualización global de los principios de juego aceptable, porque hacen deportes colectivos y porque a lo mejor, al principio no se lo saben pero en cuanto se lo has dicho dos veces ya lo comprenden, y realmente dices "tu, a ver, ¿cuál es el primer principio? O ¿qué tiene que hacer este en este momento?". Y ahí es cuando empiezas a crearles esa disonancia cognitiva, esa porque sino al final lo que están haciendo es, que sí que estás haciendo un planteamiento comprensivo para los cuatro o cinco que siguen el hilo, pero los demás lo que hacen es jugar sin sentido, o casi juegan por imitación de lo que hacen los que saben ¿no?, los que saben hacen una cosa y los que no saben les imitan, pero no hay una implicación cognitiva, que el riesgo que corre esto mal planteado es, o que si eres muy pesado con las preguntas, las preguntas tienen que conectar con el nivel cognitivo y eso es lo difícil.

Ro) eso es lo que decíamos antes también, de que de eso te das cuenta, y yo ya he acabado la unidad didáctica. Si ahora hiciera otra, supongo de que dedicaría menos tiempo a las preguntas, preguntaría a los que no están atentos, o a los que no saben, intentaría que no contestaran siempre los mismos.

Co) ¿Qué evolución has notado en ti?

Ro) Pues de cero, pues fíjate. Por lo menos he hecho la unidad. Yo también estoy contenta, pero lo que pasa es que creo que tengo que mejorar mucho.

Co) Pero, ¿en qué sentido?

Ro) Pues en el sentido de ser capaz de desarrollar más preguntas yo sola, sin que esté allí escrito. O de ser capaz, ahora mismo de elaborar una unidad didáctica entera de fútbol yo sola, por ejemplo, o de voleibol, o de otro deporte colectivo. Que me puedo sentir capaz de hacerlo, que me costará mucho trabajo. Que esto (la unidad de baloncesto y balonmano) está hecho ya, no tengo que seleccionar tareas, no tengo que tal.

Co) Pero las unidades eran una referencia, que es lo que comentamos antes, esa flexibilidad iba en que cada Centro, cada grupo, cada hora del día, habéis dicho que la hora de la clase también incide en una mayor o menor actitud ¿no?. y sin embargo yo te he escuchado hacer preguntas que no venían en las sesiones.

Ro) Ya. Pero yo quiero aún más.

Co) O sea, que un tema estaría en el tipo de preguntas...

Ro) O saber si realmente son las adecuadas, si no les estás dando la respuesta, que tampoco.... o que has acabado de decírselo y te dices, esto no tendría que habérselo dicho.

Ar) Yo algunas veces he comentado contigo (con el coordinador) que es muy difícil extrapolar completamente y conseguir que una clase, una unidad didáctica entera, que estamos hablando de dos meses y pico

Ro) Y esa es otra, ser capaz de ajustar las sesiones.

Co) Sí ahora hablamos de eso.

Ar) Creo que es muy difícil que durante todas esas sesiones, durante todas esas horas, durante todas esas tareas, podamos plantearlas todas ellas a través de preguntas y que los niños le den al coco, que en ningún momento lleguemos a decirle al niño "esto sale de aquí", yo creo que eso es difícilísimo ¿eh?. Hacerlo todo exclusivamente comprensivo, tela marinera. Ya no decir darle la solución, sino también para cambiar un poco la dinámica.

Ma) Yo, por ejemplo, una de las cosas, yo también, la reunión de hoy lo que baso mucho es de los cuatro cursos, volcar sus opiniones, porque me quedan otros cuatro por volcar pero, por ejemplo, sí que me reclaman un poquito de trabajo técnico, me lo reclaman ellos. Es decir, lo que pasa es que para llegar a disfrutar tirando a canasta les hubiera gustado trabajar un poco la técnica del tiro a canasta, porque luego, si te fijas en las hojas de observación, todo esto es porque ellos han hecho las hojas de observación, y resulta que las hojas de observación pones "tira a canasta cuando es oportuno", "realiza entradas cuando es oportuno", entonces qué pasa, que el balón se lo dan al que mejor tira, y no siempre al que está mejor situado, pero muchas veces al que mejor tira, al que mejor juega, y eso ha hecho que haya ahí un handicap muy grande a la hora de hacer realmente un partido, ¿por qué? Porque ellos han intentado molestar, sí que han aprendido a ir todos, o dos, o tres, o las ayudas que hayan hecho falta para que ese jugador que tiene un predominio absoluto físico, técnico, estratégico, se vea acorralado y no tenga más remedio que soltar el balón, pero ellos me reclaman técnica.

Co) Claro. Pero, yo pregunto, ¿el que ellos en una situación aislada lleguen a dominar la técnica del tiro a canasta conlleva que luego en una

situación de juego puedan aplicarla y haya garantías de que puedan aplicarla?

Ma) No. no me entiendes.

Co) Lo digo, porque me estoy acordando de una jugadora tuya, lateral izquierdo, que participó poco..

Ma) O nada

Co) Vamos a poner poco, porque al menos se movía ¿no? el juego sin balón que decíamos antes, a lo mejor se ocupaba de su oponente y estaba participando. No fue desde 6,25 pero casi, y entró, técnicamente perfecto porque entró, porque qué es la técnica del tiro, aquella que nos permite posiblemente una realización. Quiero decir que a lo mejor, que lo que intentamos evaluar es si tira a canasta cuando es, la persona considera que es la mejor opción, es decir, no tengo al oponente cerca, tengo hueco, considero

Ro) A pesar de se anónimas las observaciones, yo, por más que no he querido ponerles identidad, es que hay hojas que es que se sabe de quien es. Y es que los jugadores, no solamente los que no saben jugar, sino los que saben jugar, han considerado que la gente necesitaba un poquito de técnica para jugar mejor en equipo y poner en práctica la estrategia. No por encima de la estrategia del juego y de las progresiones, sino además de. Que hubiera sido, quizá algo a añadir, no hacía falta trabajar la técnica tradicionalmente. Y tú sabes, por ejemplo, que yo en alguna sesión sí lo he hecho, llega un momento que en las observaciones que han hecho los días que les tocaba observar, es que no va a meter ninguna, porque es que está sacando el balón del ombligo, y le digo, "pues dile por qué". Entonces, ese tipo de cosas de ayudas también se pueden establecer con el planteamiento comprensivo para

conseguir un poquito de técnica en algo específico que les habría agradado.

Co) Sí, entonces quizá sea un tema de terminología, que yo me iba al modelo técnico del tiro a canasta.

Ma) Sí, yo, por ejemplo en los calentamientos sí he metido tiros.

Co) Bien. Una posibilidad era finalizar la unidad en el juego de 3x3, que es por donde la teoría dice, no llegar al 5x5 que es muy complejo. Que algo hablamos al principio en las reuniones.

Ma) No. No. yo creo que al 5x5 hay que llegar porque lo estaban deseando.

Co) Claro. tienen que vivenciar. Y la teoría va que en primaria terminan con un 3x3, y en secundaria vivencien un 5x5. Claro, eso tiene sus precios. Es decir si hay que llegar en 14 sesiones a un 5x5, la progresión es mucho más rápida que si terminamos en un 3x3. Pero vuelvo a la flexibilidad de la unidad, yo me quedo en el 3x3 y el año que viene en 4º ó en 1º de bachillerato.....porque considero que tienen que vivenciar más los tiros a canasta como recurso individual.

Ro) Hay deportes, como por ejemplo el fútbol que, para, sobre todo las chicas, dar un pase es un mundo, y es una sensación que ... te llega el balón, lo tengo que pasar, pase mal dado, es que ni pegas al balón. Ahí ¿cómo lo harías?.

Co) La intención de la unidad es que, aún no habiendo situaciones aisladas, donde el alumno individualmente tira a canasta, o hace un pase, es que, como empezamos con el 1x1 ó 2x2, ó el 5x5

An) Hay 3x2 que es muy interesante para el concepto de entrada, no te digo de entrada a canasta, sino de secuenciar muchas situaciones que de repente se quedaba el jugador solo.

Co) es decir, que hay vivencias, como intención, vivencias suficientes, porque lo hablábamos que yo creo que con este planteamiento más práctica que con un planteamiento analítico. Es decir, tocan más veces el balón, tiran más veces a canasta. Por eso también os comenté que no había calentamientos en las sesiones. El calentamiento iba para comentarles el objetivo, cognitivamente trabajar una serie de cosas, entonces, ese tiempo de calentamiento dedicarlo a la primera tarea o al calentamiento con balón. Que algún día lo hiciste (Marta) con las ruedas de entradas. Que tiren, que protejan al balón. tú (Antonio) hiciste un día lo del rebote , por ejemplo.

Ma) Ya. Pero que yo me he encontrado que la propia actuación de ellos, y lo he visto reflejado en las observaciones y me ha parecido que hasta cierto punto era razonable.

An) Sí. Pero yo creo que esas cosas no están excluidas. A lo mejor no están incluidas, pero no están excluidas.

Ma) No están excluidas ni están incluidas. Entonces, yo, he aprovechado también que, en ese sentido, pues me ha venido bien tener gente técnicamente muy buena porque es que les sale, es que les brota del alma decirlo. No sé, como alguien que tiene muy buen oído y que es que oye a alguien desafinar y es que le brota del alma decirlos ¿no?. pues a esta gente le pasa igual. Pero, son situaciones que hay que provocar también porque en algunos casos, en algunos alumnos, en algunas situaciones se ha provocado y en otras situaciones que no se ha provocado, nosotros, porque no está incluido, no lo hemos provocado, y era fácil, se podía hacer sobre la marcha, porque algunas veces me

decías tú (al coordinador) es que algunas preguntas de las que tú haces a veces parece que van más dirigidas hacia la técnica, y es que realmente, a un chaval es que estar defendiendo con los brazos pegados al cuerpo, alguien tiene que decirle, mira, es que tú no es que juegues mal, es que no mueves los brazos, alguien se lo tiene que decir, y eso es técnica.

An) No, eso no es técnica.

Ma) Hombre, el sacar los brazos.

An) No. No. No. Es que yo he tenido el mismo problema. Al principio, cuando tú le planteas ¿qué estás haciendo atacando o defendiendo? ¿cuál es tu objetivo? Y dice "quitarle el balón", y le dices ¿y tú crees que le puedes quitar el balón con la mano en los bolsillos?.

Ma) pues yo llego a preguntar ¿dónde tienes los brazos?. Y eso es técnica

An) pero eso. No, no es técnica, es comprensión. En el momento que alguien comprende

Ma) Da igual

An) No, no, no.

Ma) Es que da igual. Lo que está claro es que lo importante es hacerle comprender que tiene que sacar los brazos.

An) Pero no es lo mismo que tú le digas. "Saca los brazos", porque él puede sacar los brazos por hacerte feliz. Porque tú se lo has dicho. Dices "para defender hay que sacar los brazos".

Ma) Pues por eso te estoy diciendo. Vamos a ver. Es que yo creo que tampoco nos tenemos que olvidar que la técnica existe. Que ahora, porque planteemos las cosas de forma comprensiva no deja de ser técnica. Yo, a un chico que le digo que tiene que llegar y le hago las preguntas, porque yo lo que he hecho es, vamos a ver, gente con las manos en los bolsillos, es que es técnicamente imposible que reciba un balón. entonces ¿qué pasa? Que le haces comprender a base de preguntas de otros compañeros o tuyas hacia esa persona, le haces comprender que tiene que sacar las manos y abrirlas, pero al final le has explicado comprensivamente un gesto técnico.

An) Bueno. Pero es que no es lo mismo. No es lo mismo que expliques un gesto técnico simplemente basado en principios biomecánicos que no tienen ninguna significación para él, a que le expliques que eso le ayuda...es que el problema ...

Co) Sigue, sigue por ahí. Eso le ayuda a qué

An) Claro, pero es que....

Ro) Escúchame, si tú le dice, la mano aquí o aquí. A él eso si no lo ha razonado se le va a olvidar, y dónde va la mano ¿arriba o abajo?.

Co) pero, dónde está el significado?

An) el problema es que tiene que encajar eso en algún esquema previo. Entonces, si él

Ro) Es lo mismo

An) No, no es lo mismo. Es que no es lo mismo.

Co) Vamos a ver. Permíteme. Es que yo creo que el matiz está en ¿para qué quieres tú que él sepa abrir los brazos? Marta.

Ro) ¿Para qué quiero yo que el comprenda que tiene que separar los brazos?,

Co) Sí. ¿para qué?

Ma) Para que él se sienta mejor haciendo la defensa, se sienta más útil, se sienta menos agobiado, se sienta más efectivo y se sienta más equilibrado con el trabajo del equipo, para que no se frustre viendo que está agotado y que no ha conseguido nada. Es decir, le he hecho comprenderla necesidad de sacar los brazos y punto, y le va quedando. Y hay gente que le va quedando y hay gente que no le va quedando.

An) Pero, hay que darle una utilidad.

Co) Eso es. La diferencia, posiblemente esté en que según qué preguntas le hagas a los alumnos, por dónde se lo enfoques, él comprenderá por que debe participar en el juego l cual implica sacar los brazos, moverse, etc., en función de un juego de equipo.

Ma) Pero es que yo no veo nada diferente lo que estoy planteando yo de lo que estás planteando tú.

An) Pues yo veo una diferencia abismal.

Ma) yo lo que quiero es que no nos olvidemos de que al final este es un juego que tiene una técnica, y que la técnica es lo que estás haciendo que comprenda que es necesario.

An) No. No. La técnica está al servicio de una finalidad táctica. Entonces...

Ma) Claro que sí.

An) Entonces, si no comprende esta finalidad táctica.

Ma) Pero si la comprende.

An) Si no saca los brazos es que no entiende nada.

Ma) Es que yo no sé que pecado tiene hablar de la técnica.

An) No. No. Yo creo firmemente en el aprendizaje técnico.

Ma) Comprensivamente hablando

Risas

An) Lo que pasa es que la técnica en sí no tiene ningún valor. Mientras que no sea capaz de encajarlo, darle una utilidad, adaptarlo. Todo lo demás es perder el tiempo. No puede enseñar la técnica del desmarque, es que si no es capaz de entender por qué se tiene que desmarcar, cuando se tiene que desmarcar, no tiene significado. Hay que ir de que entienda la globalidad para luego llegar al detalle, y el detalle es la técnica.

Ma) ¿Y tú cómo sabes que lo entiende?

An) Porque intento asegurarme de que lo entiende

Co) Buena pregunta.

Ma) Porque lo hace?

An) No. No.

Ma) O sea, que todos lo que no lo ha llegado a hacer es que no lo han entendido.

Co) (Al querer intervenir todos) La pregunta me ha encantado, pero de uno en uno. ¿Por qué sabemos que lo han comprendido?

Ro) Se les puede preguntar. Yo tengo una niña que lo ha comprendido pero no lo hace porque sus compañeros, a lo mejor, no le pasan. Me dice "profe yo sé lo que tengo que hacer pero es que no me pasan". Entonces sé que lo sabe. Y la he puesto en otro equipo y lo hace.

Ma) Vamos a ver. Un chaval que lo comprende perfectamente te contesta a todas las preguntas. Eso es una forma de ver que lo ha entendido. Se pone en el juego y se está moviendo, y sigue con el brazo pegado. Pues llega un momento que habrá que hacerle comprender que le falta ese detalle.

An) Claro, se le hace comprender y no pasa nada. Yo no estoy en contra de eso.

Co) Armando ¿Algún matiz?

Ar) Yo por eso he comentado antes (basarse en las preguntas en todas las sesiones) que veo muy difícil que el planteamiento comprensivo se pueda llevar específicamente a la práctica en bloque. Habrá que pasarse a dar información directamente al alumno, y creo que en esa mezcla se pueden conseguir más resultados que con un método de reproducción de modelos únicamente o con uno comprensivo únicamente. Habrá que ver el momento, habrá que ver como se lo planteamos. Y lo que decíais de cuándo el alumno realmente lo ha entendido, cuando te responde bien o cuando lo hace. Por qué no se puede plantear de otra forma. A ver chicos "vamos a plantear situaciones tácticas, a ver defiéndele con las manos

pegaditas al cuerpo. Uno entra ¿qué ha sucedido? Otras que me ha pasado. Pues normal. Ahora defiéndele con las manos separadas, o defiéndele con una mano sí y otra no. Ahora de esta otra forma. Ahora dime ¿cuál es la que ha obtenido mejores resultados? Ah, la de con las dos manos. ¿por qué lo crees?

Ro) Pero eso es comprensivo, eso no es técnico.

Co) Ahí está el matiz.

Ar) Le vas guiando ahí en esa....

Ro) Pero esa es la historia, guiarle ¿no?

Ma) Vamos a ver, yo no estoy en nada de acuerdo en que os empeñéis en que lo comprensivo es diferente de lo técnico. O sea, lo comprensivo es diferente de lo tradicional, pero lo comprensivo técnico también, si tu quieres que sea técnico. Porque él (refiriéndose a Armando) está haciendo llegar al chaval a una conclusión técnica con un planteamiento comprensivo.

Ar) Yo te estoy dando una posible solución en la que sea él el que la saque.

Ro) Es que la técnica es la forma de defender, la forma de tirar, la forma de hacer un pasa, la forma, cómo se ejecuta, esa es la técnica. Cómo se hace.

Co) Vamos al término que lleva el planteamiento en su denominación "Comprensivo". Por qué creemos que ha comprendido o que no ha comprendido esa técnica. Llamémosle así al separar los brazos del cuerpo ¿dónde está la diferencia, por qué la discusión?

Ma) Porque os habéis empeñado en que yo decía algo diferente, y es que decía lo mismo.

Co) ¿Y tú (Marta) qué decías? ¿Qué le dices al alumno para convencerle de que debe separar los brazos?

Ma) Pues esto mismo que ha planteado él (Armando), lo mismo que has planteado tú antes de preguntarle al chaval, preguntas prácticas. Porque llega un momento que es que yo, en algunas clases he hecho el momentito en el que todo el mundo saca los brazos. Pero es que a veces coincide que el que tiene los brazos pegados es el que no le pasan el balón, es el que no se mueve es que hay una serie de multifactores que coinciden en una persona y no le vas a estar señalando todo el día, ni preguntando todo el día, porque estas haciendo que esté muy en evidencia, su aprendizaje y su y le dices que saque los brazos, sólo para que él se de cuenta de que tenía que sacarlos. Pues a veces lo haces, pero otras veces no lo haces con todos. Cuando ya llega un momento, intentas hacerle preguntas, pero llega un momento que a veces dices, bueno quizá no tendría que habérselo dicho pero tampoco pasa nada.

An) Pero que el problema es que al llegar a ese punto en que tú le dices "haz esto" y él a lo mejor lo hace, pero lo hace sin sentido, ese el matiz.

Ma) Pero es que a veces, si te empeñas en hacer razonar a un chico que está bloqueado, estás haciendo que toda la clase se esté fijando en una persona que está agobiada en ese momento.

An) A ese nivel, también, y yo muchas veces lo he pulsado en clase, es por grupos, es decir, cuando alguien, además que tal cual está planteada la unidad cuando estás trabajando con grupos pequeños y demás, muchas preguntas son focalizadas a un grupo sólo de 4 ó 5, o muchas a

1 ó 2 personas, porque, incluso cuando están trabajando 2x2; 1x1, hay gente siempre que está fuera observando, de repente observas una conducta determinada del tipo que sea. Por ejemplo en una que me he fijado muchísimo, porque tú le hablas a la gente, porque desde que se comprende hasta que se hace una cosa hay una diferencia abismal, la mayoría de la gente puede comprender algo pero luego esa comprensión no se plasma en la práctica

Ar) Es que yo creo que ahí está la verdadera comprensión.

An) Y yo. La verdad es confundo ya los cursos, como lo he hecho también con primero de la ESO y cuarto. Porque en 1º de la ESO yo creo que es más importante, pero incluso en 4º también en gente con menos experiencia, se producen muchas situaciones en las cuales se queda un jugador sólo delante la canasta a cuatro metros y tira en lugar de acercarse, esa yo creo que es de las que más se han producido. Entonces está claro que esa persona no comprende, a lo mejor sí lo comprende.

Ro) Yo creo que a veces están bloqueados por el reglamento.

An) Sí, pero llega en momento que a lo mejor sí que lo conoce conceptualmente, pero en la situación práctica del juego no es capaz de aproximarse, dar dos pasos, de hacer una entrada, de "Vamos a ver no será más fácil, si estás tú sólo que te acerques a la canasta y tires, a que tires desde aquí". Y esa situación se ha producido muchas veces, y esa situación denota una falta de comprensión. Pero, posiblemente, cuando le preguntas a esa persona

Co) ¿Cómo sabemos si es que no lo ha comprendido o el problema es otro?

An) Yo creo que está en la fase de transición entre que lo comprende hasta que es capaz aplicar eso en una situación real de juego. Pero para eso está el trabajo del profesor. Yo cuando veo estas situaciones, ahí cojo a esa persona, o a ese grupo, y digo, "vamos a ver, qué ha pasado?, ¿Dónde estabas?, ¿por qué ha pasado esto? ¿Qué podías haber hecho? Y él mismo te responde. Posiblemente, nos falte tiempo y más veces de esa misma práctica para ver si la siguiente vez que le pasa eso, ya realmente lo ha conceptualizado y lo ha llevado a la práctica, o no.

Ma) Yo he repetido dos sesiones muchas veces.

An) Claro. porque hace falta más tiempo para llegar a ver que eso suceda.

Co) Y ¿cuál ha sido su respuesta cuando no ha tirado?

An) No, no, ha tirado pero desde lejos.

Ro) A mi me dicen "pero es que no se puede correr con el balón en la mano", y otras veces "profe, pero es que no voy a meter canasta" porque también pasa que está sólo y no tira. Y les digo pues no pasa nada. Lo importante es cumplir el objetivo.

Co) Lo digo porque también ocurre, que en lugar de tirar, porque no se atreven ¿no?, porque aunque lo sepan no se atreven, por la falta de práctica ... lo que hacen es pasarle a un compañero, con lo cual, en principio, esa respuesta no está mal.

Ma) Perdóname pero sí está mal. Sí está mal que un jugador esté solo y no tire a canasta, está mal que ese jugador no tire porque no tiene una experiencia positiva de tirar a canasta.

Co) Vamos a ver, yo creo que no es la ideal, y quizá tendría que haber tirado porque está en situación para ello, pero decide anteponer el primer principio de mantener la posesión de balón antes de correr el riesgo, y que tire otro compañero....

An) Tácticamente está mal. Un jugador que está solo tiene que tirar.

Ma) Porque está atascado el principio estratégico por la técnica.

Ro) Por la seguridad en sí mismo, porque tú les dices "no pasa nada si no la metes, tira", y después tiran,

Ma) La seguridad en un deporte te la da el dominar. Y punto. Una persona que tiene el gusto y el placer en tirar es el que tiene más seguridad en tirar, y eso es repeticiones.

Ro) Pero es que no se siente seguro porque pueden recriminarle sus compañeros, o el propio profesor. Y cuando tú le dices que no pasa nada le estas ayudando.

An) Yo estoy de acuerdo contigo (refiriéndose a Marta).

Ma) Ya lo sé yo. Ya lo sé que en el fondo estás de acuerdo conmigo.

Risas

An) De todas formas no era el caso que yo estaba planteando. Yo planteaba el caso de jugadores que a lo mejor están a 4 ó 5 metros y tiran a 4 ó 5 metros en lugar de hacer algo más sencillo que es acercarte y tirar. Ya no hablamos de una entrada a canasta. Simplemente acercarte y tirar. De todas formas, yo creo que sí que los alumnos demandan, necesitan un poquito de, al final, el objetivo es meter canasta, y si no metes canasta no te sientes feliz.

Ar) Es que ahí también entra tu papel como profesor. Es decir, ¿el chico porque meta o no meta la bola va a estar contento y va a pensar que ha hecho algo en la clase?..

Ma) No, si no se está puntuando ni valorando nada la canasta.

Ar) Por eso, es que sino la llevamos cruda. Estaríamos dando clase a dos o a tres. En tu caso (refiriéndose a Marta) a ocho porque juegan muy bien.

Ro) No, y el resultado también .., cuando has trabajado el tiro aisladamente, en una clase puedo conseguir que coloquen el brazo e incluso que de cerca metan, y bien, en la siguiente clase, y vuelven a hacer los mismos errores. Entonces hay que hacer 14 sesiones de tiro.

Ma) No

Ro) Sí

Ar) hasta qué punto es problema de técnica

Ro) Los que no tienen ni idea sí.

Ar) Yo me planteo hasta qué punto esta situación es problema de técnica.

Ro) Yo lo he enseñado así y al año siguiente vuelven otra vez a tirar así de mal. .

Ma) Mira, los que no tienen ni idea agradecen que se les explique una vez, y si lo comprenden mejor, pero solamente explícamelo una vez, es que te lo vienen a decir, "es que ya he cometido pasos tantas veces que es que ya prefiero que me lo expliques". Pues tampoco está mal. Porque

te están reclamando que para llegar a comprender eso necesitan que les des la regla.

Co) Permitidme una pregunta. Estamos hablando de situaciones que se nos dan en las clases ¿Cuál es mi función como profesor? ¿qué hago?

An) Identificar primero el problema que hay. Tú les pones a jugar, en el planteamiento comprensivo, les pones a jugar en un 1x1; 2x2; 3x2 .. y ves qué pasa. Y a partir de ahí ya no puedes saber más, porque depende de los niveles, de la diferencia de los niveles, y entonces, a partir de ahí puede ser que la defensa esté defendiendo bien y el ataque no encuentre soluciones, entonces tienes que hacerles reflexionar al ataque sobre por qué no encuentran soluciones, puede pasar que a la defensa le esté fallando ... entonces lo primero es observar, ver qué pasa y ves qué carencias tiene el juego. Normalmente ves quien se está imponiendo, y normalmente lo que tienes que hacer es intervenir en la parte contraria, o en la reflexión donde está habiendo...

Ro) En el desequilibrio.

Ma) Sí, y eso les encanta. Y eso lo contestan fenomenal. Claro, cuanto más tiempo lo practiquen más automáticamente les sale la respuesta motriz.

Co) Algún matiz.

Ma) yo, por ejemplo, concretamente, con la situación que decía Rosa de la jugadora que dicen que no le pasan. ¿cuántas jugadoras tenemos que no le pasan?, por desgracia más jugadoras que jugadores.

Ro) Yo, que halla habido conflicto, solamente se me ha dado ese caso.

Ma) Pero que tú hallas visto que a una jugadora no le pasan el balón.

Ro) sí, pero que no le pasen, si no lo ha pedido, tampoco pasa nada.

Ma) En definitiva, no le pasan. Porque no hace nada, porque ...

Ro) Está como una estatua

Co) Entonces, ¿cuál sería mi intervención con esa jugadora que veo que está actitudinalmente apática? ¿Por dónde guiarías?

Ro) Para empezar tiene que cambiar la actitud.

An) yo no estoy seguro de que sea actitud ¿eh?. Yo no me muevo porque no sé, también no sé porque no me muevo, pero ...

Ro) No, en algunos casos, y entiendo que es actitud.

Co) Me refiero actitudinalmente neutro, no participa. ¿por dónde guiaría? ¿Qué comprensión buscaría?

Ma) Tengo una alumna que me dice "me he sentido como un mueble, para ser un espejo de la clase prefiero no venir" ¿qué piensas?, pobre chavala.

Co) ¿Qué podemos hacer?

Ro) pues que venga a clase

Co) Bien, ya la tenemos en clase.

Ma) Ella, anonimamente te ha puesto eso. Fíjate de qué forma tienes que hacer razonar a esa chavala para que se de cuenta ...

Co) Ahí voy.

Ro) Yo le digo a ella. Tú tienes que hacer esto. Si no te pasan, entonces yo intervendré en la otra parte, pero si tú no pones el primer paso que sabes muy bien cual es, yo no puedo regañar a nadie porque no te pase. Lo primero que tiene que hacer es cambiar su actitud.

Ma) Pues, sabes lo que te digo, aparte de hacerle comprender eso, eso no es tan fácil. tú tienes sólo una alumna conflictiva, pero tú (dirigiéndose al coordinador) has visto la cantidad de absentismo que hay en el Ramiro de Maeztu. Y esto, junto con otras cosas son problemas que surgen. Y le he dicho, cuando vengas tres días seguidos te explico cosas, no vaya a ser que vuelvas a desaparecer otra vez. Pero, cuando una persona ha adquirido el hábito de no hacer nada, que viene a todas las clases y no les pasan el balón, ha adquirido un hábito de movimiento determinado le cuesta mucho trabajo entender que lo que tú le estás diciendo no lo hace, no lo entiende, entonces ¿qué haces? Buscas a una pareja, a una persona similar y la tienes observando. Lo que me ha servido más es, sacar a esa persona fuera y decirle que observa a esa alumna que tiene un juego similar al de ella. ¿qué le pasa? Y lo primero que te dice es que no le pasan el balón, ¿qué hacen los demás? Corren, ¿y ella? No se mueve, claro como no la pasan el balón. y al final llega un momento que lo entiende. Entonces más que hacerle razonar es que lo visualicen.

Co) Es otra forma de comprender ¿no?. por imitación. Bien ¿os acordáis de cuando empezasteis en esto de enseñar Educación Física?

Ar) Yo sí (es el más joven)

An) Yo me acuerdo

Ma) Yo también.

Co) ¿Podríamos buscar un paralelismo? Es decir, habéis utilizado un planteamiento nuevo, más o menos. En cuanto a aplicarlo, que puede ser una situación más o menos paralela con cuando empezasteis a enseñar E.F.

Ma) No, para nada.

Co) No es igual, ¿por qué?

Ma) Vamos a ver. Este planeamiento, para mí es como una progresión que cada vez es más grande. Yo, en este momento lo he puesto así, con esta Unidad, y lo he expuesto de esta manera con este orden, por que es así como habíamos acordado plantearlo, y me ha llevado a un paso más que a lo mejor todavía no había alcanzado que es escribir las reflexiones, pero yo, cada año que trabajo intento avanzar a nivel personal. Entonces si yo ahora comparara que esto es un poco paralelo a lo que hacía al principio, pues diría que no he avanzado nada. Es que yo al principio no hacía esto, hacía instrucción directa. Porque además vengo de la dinámica de la Gimnasia rítmica, que te puedes imaginar. Hacía instrucción directa y no me iba mal. Bajo mi punto de vista no me iba mal.

Co) Bien, vámonos a la instrucción directa.

Ma) Que tampoco está mal.

Co) No, no. si no hay planteamiento perfecto ni patético ¿no? ¿Qué problemas tuvimos cuando empezamos a enseñar? ¿Os acordáis de algún problema que os preocupase más que otros? ¿qué era lo que más nos preocupaba al principio?

An) Hombre, lo que intentas es enseñar el bote a través del aprendizaje de la técnica. Que aprendan a pasar, a botar, a tirar

Co) ¿Qué buscábamos entonces? Lo digo porque aquí están surgiendo problemas, es decir, problemas que han surgido. Que son comportamientos de alumnos, si realmente comprenden o no comprenden, si trabajan o no trabajan, si aprenden, si faltan o no faltan,

Ma) ¿Qué es lo que yo veía? Que jugaban menos y se divertían menos ellos.

Co) tú crees que se divertían menos?

Ma) Sí

An) Sí

Ar) O no se divertían todos.

An) Es mucho más rollo.

Ma) Yo he tenido instrucción directa en mi colegio cuando era pequeña y jugaba menos de lo que juegan ahora mis alumnos.

Ro) Algunos jugaban más jugaban todo el tiempo.

An) Sí, pero juegan sin una finalidad táctica.

Ma) Una cosa es el juego del recreo y otra el juego de la clase de E:F.

Co) Hago la pregunta de otra forma ¿Qué os preocupaba antes al dar la clase? El año pasado, el anterior.

Ro) Que aprendieran la tarea del día que tenías planteada, más que buscar ...



An) Hombre. También al principio, cuando empiezas, pues el control de la clase, la disciplina, la organización. Te sientes menos seguro. Y al principio no dominas la situación. Y al no dominar la situación, buscas más orden, más control. Yo, a medida, con los años, no sólo con el baloncesto, también con las demás cosas tienes mayor sensación de dominio. Y sí que es cierto que todo lo que sea, por ejemplo estos planteamientos comprensivos, es más fácil tenerlos en fila india y decir hacemos entradas a canasta, parece que está más organizado y más controlado, que cuando están todos moviéndose por ahí, puede haber una sensación de caos, de hecho, alguien que vea desde fuera una clase de estas, dice mira a ese profesor les tiene jugando. Puede parecer que hay desorden y que no hay organización, cuando al revés, hay una organización pero distinta.

Co) Bueno, entonces nos preocupaba más el control ¿no?

Ma) No. a mí, no sé si me preocupaba el control más que ahora.

Ar) Es que no hay una cosa sola que nos preocupe. Yo, por ejemplo en mí, todavía no ha cambiado, llevo poco tiempo pero me preocupa el control. Me preocupa que los chicos asimilen las tareas, que la aprendan. Me preocupa que adquieran una serie de hábitos, que no se dan en ninguna tarea, sino que se dan en todas. Me preocupan muchas cosas. No es algo de decir, esto, me quedo con esto.

Ma) A mí siempre me ha preocupado mucho, y me sigue preocupando, y es una cosa que me preocupaba muchísimo, antes quizá con más preponderancia que ahora, porque ahora englobas más preocupaciones, cuanto más seguridad tienes más cosas quieres enseñar, y más te globalizas, pues también tienes más cosas de que preocuparte. Pero entonces yo sí recuerdo la preocupación por conseguir los hábitos adecuados.

Co) ¿Y las preocupaciones al aplicar el planteamiento comprensivo?. Al principio, no sé si han evolucionado o no, ¿coinciden o son distintas? En cuanto a la dirección de las sesiones.

Ma) Hombre. A mí me ha preocupado, en el baloncesto, más que en el balonmano, encontrarme situaciones que están por encima de mi comprensión. Encontrarme situaciones de planteamiento de juego, de estrategias, que esté por encima de lo que yo soy capaz de controlar. Lo he arreglado muy bien, lo he arreglado con una humildad tremenda "contesta tú que yo no lo sé" (refiriéndose a que un alumno que sabe de baloncesto contestase).

Co) ¿Nos referimos al dominio de conceptos, no?

Ro) Es que eso ayuda mucho. Es que imagínate que no sepas cómo se hace un bloqueo.

Ma) Es que cuando controlas una cosa te encuentras mejor. Yo creo que se puede enseñar a hacer el pino sin saber hacer el pino, pero si lo sabes hacer hijo mío, te va mucho mejor. Si tú controlas la técnica pues tienes la experiencia de haberlo sentido, haberlo hecho, e incides mucho mejor en el aprendizaje del alumno.

Co) ¿Eso fue lo que más os preocupaba al principio?

An) Yo, siempre me he encontrado muy seguro en los deportes colectivos, porque yo vengo de los deportes colectivos, entonces no me genera inseguridad. En cualquier planteamiento, sea técnico o sea comprensivo, me manejo bien.

Co) Armando?

Ar) Yo lo que he estado viendo ha sido balonmano, y balonmano en la carrera he visto poco. En ese sentido puede ser que tuviera inseguridad, pero me he dado cuenta que es que no lo ha planteado, o he modificado mi planteamiento a lo largo de las sesiones, y no era enseñarles a balonmano, sino enseñarles a que piensen. Porque, los planteamientos que estamos haciendo son para deportes colectivos, de invasión, que son iguales. Lo que pasa es que unas veces lo coges con la manita y otro con el pie, y en otro lo coges así y lo tiras a un aro. Son cosas muy parecidas, entonces al principio pensaba que tenía que enseñarles a balonmano, recordando de la carrera, mirando apuntes, que tampoco es tan lejano, pero es que luego, cambiando ese punto de vista, es decir ¿qué es lo que tienen que hacer ellos? Analizar las acciones, observar, tomar decisiones, y eso no es exclusivo del balonmano, eso es todos los deportes colectivos. A partir de ahí, ya sí que me he sentido bastante más cómodo, a gusto, dominando la situación, como queráis llamarlo.

Co) Rosa ¿habías dicho un no antes?

Ro) Yo, es que en balonmano hay cosas del reglamento que no me las sé. Es que tengo dudas en algunas cosillas.

Co) ¿qué te preocupaba más (Rosa)?

Ro) No es que preocupase mucho. A mí que jugasen a baloncesto.

Co) Pero tú como profesora cuando empezabas a aplicar el planteamiento comprensivo.

Ro) Lo que más me preocupaba era poder llevar a cabo la unidad. El tema de las preguntas, el tema de la organización de la clase, si salía la clase. Un poco en general, si ellos hacían las tareas. Un poco la marcha

general de la clase. Y sobre todo eso adaptarme al planteamiento que tenía.

Co) ¿Pero en qué sentido?

Ro) Pues en el sentido de decir, pues lo que estamos hablando, pues las preguntas. Si la tarea la tengo bien enfocada y ellos hacen la tarea y se consigue el objetivo.

Ma) Yo, con el balonmano encantada, pero yo tenía terror al baloncesto porque nunca lo había dado. Y ahora me ha parecido que tenía razón en algunas cosas pero que lo puedo hacer perfectamente.

Ro) Defíneme la pregunta y de digo sí o no. Porque a lo mejor no te estoy contestando.

Co) No. Hombre. Tampoco. Pues bueno, habíamos comentado que una de las mayores características del planteamiento comprensivo es la realización de preguntas con la intención de provocar y valorar si comprenden o no comprenden. ¿Cómo os sentisteis al hacer las preguntas?

Ar) Yo muy bien, desde el principio. No sé, de hecho en algún momento te lo he comentado, no estoy seguro, que al principio estaba obsesionado con seguir las preguntas que nos ponías en cada sesión. Y al final es que ni las miraba. Al final que miraba, el objetivo de la sesión ¿cuál es?, vale, y se planteaba una situación, que la situación puede ser que las preguntas que tengo ahí escritas no valgan para nada. ¿qué punto de partida tengo?, una situación, un problema. ¿a dónde tengo que llegar?, aquí. Búscate las preguntas Armando. Intenta hacer que ellos piensen. A pasitos, pasito más grande o pasito más pequeño, según les veas de espesos cada día. Si tienes que hacer 20 preguntas para que el niño se

de cuenta que tiene que separar los brazos, las haces. Side una pregunta el niño la responde pues OK.

Co) Es decir, que por lo que oigo la inseguridad vendría por el dominio de contenidos de baloncesto o balonmano, o hay transferencia en los deportes de equipo.

Ar) Yo creo que lo de la transferencia, porque yo de balonmano no soy especialista y me he sentido muy seguro. Y otra de las cosas que antes no he comentado cuando estabais comentando lo de la técnica. Y digo, si estamos montándonos estos pitotes, es porque es baloncesto, porque balonmano no es un deporte tan técnico.

An) El baloncesto tampoco es tan técnico. El bote es un gesto muy natural, el pase también....

Ro) Pero el reverso y la entrada a canasta son bastante técnicos.

An) Claro, pero hacer un reverso, estamos en un nivel superior.

Ar) Pero bueno, independientemente. Que tampoco quiero sacar otra vez el tema de la técnica, a lo que me refiero es que a fin de cuentas de lo que se trata es de que ellos piensen. Yo es que siempre lo he enfocado de esa forma, y cuando lo he enfocado me he sentido muy seguro. Y ya digo que no soy especialista en balonmano y me he sentido muy seguro en ello ¿por qué?, pues porque me ponía en una cabez, me ponía dentro de una cabeza ¿cómo pienso? Y paso a paso, y paso a paso ¿y cómo pensaría yo?, y eso es lo que intentaba transmitirles a ellos ¿cómo pensaríais vosotros?. Ya no diciendo estoy en el balonmano, estoy intentando dar los tres pasos, sino que jugar en equipo y en base a los principios estratégicos, y a partir de ahí ya no sólo los tres (principios) de

ataque y defensa, sino la mayoría de las acciones, la forma de pensar, la inteligencia motriz, es muy parecida (entre los deportes de invasión).

An) Una cosa que ha dicho Armando que me ha despertado dentro del pensamiento mío. Yo en lo que sí he notado una evolución, a la hora de hacer las preguntas, porque yo creo que mucha de la clave está en ver cómo puedes conseguir conectar con el cerebro del chaval, que es lo difícil. Identificar qué es lo que no sabe, identificar qué es lo que necesita descubrir, y preguntar en consecuencia para que llegue a esa respuesta ¿no?. Sí que, yo ya había trabajado algunas veces con el planteamiento comprensivo, pero no había incidido tanto en las preguntas, ni tanto en la construcción del alumno de su propio pensamiento estratégico. Era más hacia la tarea. Y me he preocupado mucho, y a medida que iba avanzando la unidad didáctica más cada vez, en intentar ponerme en la cabeza del alumno, en intentar ver qué es lo que no comprende el alumno, y porque además cada alumno es distinto, dentro de los veintitantos que tenía, cada alumno tiene un problema distinto, entonces sí que he ido creciendo, o ha ido creciendo en mi esa preocupación por meterme dentro de la cabeza del alumno, por intentar comprender yo qué es lo que no comprende él, para, a partir de ahí construir las preguntas.

Co) Podríamos decir que aquí hay dos partes. Una que es dominar el contenido que quiero enseñar –baloncesto o balonmano, en este caso- y otra cosa el dominio que pueda tener en el planteamiento de enseñanza que quiero utilizar. Mayoritariamente venimos de un planteamiento basado en la instrucción directa ..

Ma) No.

Co) Sí. Yo creo, al menos la encuesta por ahí salió. Es decir, generalmente no propiciamos la comprensión del alumno. que comprenda por qué deba desmarcarse o por qué debe mirar antes de

pasar, etc. sino que en fila realiza tiros, realiza un reverso ante un oponente estático, es decir que le damos el modelo de lo que queremos que haga en situaciones muy analíticas y luego pasamos al 5x5, lo que le pueda servir, en fin no vamos a entrar ahora en esto. Es decir les dábamos las respuestas y él la repetía. Bueno, sí ha habido preocupación por dominar el deporte ¿no? . cómo es el baloncesto, cómo es el balonmano, de qué se trata, a nivel técnico y táctico. ¿Y a nivel de dominio del planteamiento comprensivo? ¿qué implica utilizar un planteamiento comprensivo?, ¿qué factores contempla? La organización de los grupos, el hacer preguntas, etc, etc. esa implicación cognitiva ¿cómo la consigo? ¿si la consigo o no? ¿la utilización de observadores? Que se han comentado cosas ¿cuál es el papel del observador? Eso os ha producido algún tipo de preocupación?

Ar) Yo, sobre la implicación cognitiva, ya te digo, al planteármelo de esta forma, enseguida me he sentido muy cómodo en ese sentido. El tema de los observadores, en más de una sesión yo me he sentido frustrado porque pensaba que no les estaba dando toda la atención que merecían, porque se supone que son sujetos activos, que no están rascándose la barriga en la banda, sino que están observando y muchas veces, seamos realistas, a los chicos hay que estar encima de ellos para que encima, si no están haciendo nada, estén implicados, que es muy difícil. Ya es difícil que se muevan cuando tienen el balón, cuando están fuera más todavía. Entonces, claro, priorizas, qué es lo más importante lo que están haciendo los de dentro o lo que están haciendo los de fuera, y a mí me daba a veces la sensación que estoy intentando seguir la actividad planteando problemas, dudas, planteándoles situaciones para que piensen, y hay veces que me da la sensación que a los observadores les estoy dejando como olvidados, y por ejemplo tú (al coordinador) me lo decías que se veía en el vídeo, "no pero si es que se ve a los chicos que están comentando entre ellos". Es querer controlar a esos que están ahí, estos que están aquí y yo en ese sentido sí que hay un mea culpa

grandísimo, porque creo que el temas de los observadores no lo he llegado a controlar como me hubiera gustado. Que cuando estás con ellos observan les planteas las preguntas exactamente igual, y los chicos le dan vueltas a la cabeza, pero cuando te das la vuelta no sé yo lo que están haciendo. Pero, claro, no son cuatro los que tengo en clase.

Co) ¿Rosa?

Ro) yo creo que también, antes, cuando hablábamos de lo de preocupación por si estaba haciendo bien. Me refiero un poco también a eso, a lo mejor he intentado conseguir más llevar a cabo la tarea, el tema de las preguntas y tal, y de lo otro no es que me haya despreocupado, es inconsciente ¿no?. O sea que, como todavía lo otro para mí sería a lo mejor lo más importante. Igual tiene que ser paralelo, que estés aprendiendo y sabiendo un poco detrás de lo que estás para hacer lo otro ¿no? Y a lo mejor lo he olvidado, pero que a lo mejor no lo consideré importante, y sí que lo considero. Nos das información y me la he leído y tal y he respetado un poco lo que llevaba a cabo (lo que aparecía en las sesiones) lo he dado como bueno. He dado como bueno que tiene que haber observadores, que los grupos tienen que ser heterogéneos. A lo mejor tendría que habérmelo planteado más.

Co) O sea que quizá el nivel de preocupación disminuyó por el hecho de que las unidades estuviesen desarrolladas?

Ro) No, no. Tampoco. Quizá porque tenía confianza en eso, en que ya estaba hecho bien y que me voy a poner en práctica a hacer lo otro.

Ar) A mí sí que me ha ayudado eso que has dicho. Yo el hecho de que estaban ya las sesiones estructuradas y tal y con las tareas. Perfecto. A ver ¿qué toca hoy? Esto. Vamos a llevarlo. Vamos a ver como llegamos. Que por mucho que lo tengas preparado, en función de cómo te vienen

ese día los niños, que la hora anterior han estado por ahí no sé donde y te vienen con una s ganas de clase que imagínatelo. ¿Qué me toca hacer hoy, estas dos actividades?; ¿qué objetivos tenemos? Vale, vamos a ver cómo llegamos a ese destino. De donde partimos y a ver cómo llegamos. Al estar ya esas actividades ya planteadas con su progresión ya previamente analizadas y preparadas. Yo me sentía mucho más seguro al dar las clases.

Co) Antonio ¿alguna cosa?

An) No. bueno digo que no pero es que sí. El plantear, a nivel personal mío, que también he ido creciendo un poquito en aplicar mejor el modelo comprensivo. Entenderlo mejor y realmente sí que buscar o intentar hacerlo, que otra cosa es conseguirlo, que sea el alumno el que se construya su propio esquema y su película, y a partir de ahí, el plantear preguntas que antes no te planteabas. El ir buscando un poquito el constructivismo, el ir buscando esa implicación realmente activa, porque antes, yo sí que había hecho experimentos, o, sí que había probado mucho sobre modelos comprensivos, y los había hecho y me gustaban, pero realmente no lo hacía todo lo bien que lo hago ahora, y supongo que ahora lo hago peor que lo que lo haré dentro de unos años ¿no?. Pero que sí que he ido encontrando un he ido comprendiendo mejor que es fundamental que el alumno construya su aprendizaje.

Co) ¿Y qué elementos pueden facilitar esa construcción?

An) Si, sí. He ido. Y por ejemplo todos los feedback que les he ido dando, todas las preguntas. Antes a lo mejor hacía planteamientos comprensivos respecto al tipo de tareas, respecto al tipo de contenidos, pero enseguida les daba las respuestas a los alumnos. O hacía menos preguntas. Al final tú tienes la repuesta y cuesta mucho, cuando alguien hace algo mal no decírselo. Pero me he ido dando cuenta que eso tampoco les sirve de

nada. Él a lo mejor lo hace o no lo hace, por hacerte feliz a ti, pero en el fondo no ha llegado a comprender la naturaleza del problema. Y lo que más cuesta muchas veces es que, teniendo tú las respuesta, no dársela, sin, ser capaz de morderte la lengua y que sea él el que llegue a descubrirla, porque es a partir de ahí que esto empieza a funcionar de verdad.

Co) ¿Puedo decir que tú mayor preocupación en las clases era esa implicación cognitiva? ¿ver si construían?

An) Sí, sí. Y progresivamente cada vez más

Ro) La mía no. La mía hacerla sesión. Esa fue la principal preocupación. También los objetivos planteados. Es decir, que los alumno lleguen a conseguir jugar a baloncesto con unos principios tácticos básicos, esa ha sido la principal preocupación. Claro, para ello hacer las sesiones. Pero como yo no había trabajado nunca esto, pues para mi llevarlo a cabo. Si todo esto se supone que tenemos, que quiero ser un profesor que mis planteamientos sean todos comprensivos y para llegar allí hacen falta diez pasos, pues yo creo que he llegado al paso 2 ó 3.

Co) Pero ¿a qué te refieres a qué jueguen o a hacer la sesión? Porque la sesión se componía de ...

Ro) Que hagan las tareas, que las tengas controladas más o menos, que las organices, el hacer las preguntas. O sea, que yo no estoy en un nivel como veo que está él (Antonio), más profundo, porque lo haya trabajado más, porque esté investigando más. Yo, desde luego no estoy en ese nivel.

Co) Y una vez en clase, ¿qué era lo que más te .. a qué le dedicabas más tiempo? O ¿tu atención, preocupación?

Ro) Preocupación eran las preguntas, que a lo mejor llega a ser eso (¿el comentario sobre implic. Cognitiva de Antonio?). pero claro, eso lo analizo ahora. Ahora que lo estamos hablando. Yo hacía las preguntas para que los chicos llegaran a las respuestas que estábamos buscando. Que en definitiva es lo que marca el objetivo. Y es lo mismo de é (Antonio). Pero que no es una reflexión que yo haya hecho, igual que veo que él lo tiene muy pensado, y es lo máximo que le preocupa al dar clase. Yo ya te lo he dicho, que era muy de....

Co) No, no, Si esto tiene validez es por la sinceridad en las respuestas.

Ro) Y ya te lo he comentado, que me gusta mucho más trabajar así, me parece que aporta más a todos los niveles y a los chicos, desde luego. Porque la conclusión es que ellos juegan al baloncesto. Yo, es la sensación que tengo, y antes no la tenía con lo que yo les enseñaba.

Ar) Yo insisto en lo de la implicación cognitiva. En alguna sesión he notado, dentro de la misma sesión, no contrastando días que unos días vienen mejor que otros, que yo no sé si se pensaban que estaban todavía en el patio, si se pensaban que estaban en otro sitio, y cuando les paras y les das el toque de atención y les dices "eh, que el otro día salió muy bien, pero ¿por qué salió muy bien? Porque estábamos analizando las situaciones, porque estábamos observando. Menudo cambio de actuación de los chavales. En la misma sesión. Los ves que tienen más fluidez en el juego, que las acciones normalmente son correctas, tanto en ataque como en defensa, que ellos se lo pasan bien. Y cuando terminan la clase y te dicen que se lo han pasado bien y ves que han trabajado. Ellos lo notan. El problema es que tú tienes que estar ahí pinchándoles para que se activen, porque ya sabemos que no vienen todos los días muy predispuestos. Muchos días viene a ver qué es lo que menos pueden hacer. Pero que si tú consigues implicarlos cognitivamente,

tienes mucho ganado, porque van a disfrutar y a través de disfrutar va a realizar las tareas, y a través de realizar las tareas van a aprender.

An) Yo, también, en ese nivel...

Ma) A mí me ha preocupado mucho, a parte de lo que he comentado antes, que por las circunstancias de mi Centro, yo tenía terror al baloncesto, me ha preocupado pues encontrarme en situaciones que están por encima de lo que yo pueda controlar. Una vez ya metido en que ya estás haciéndolo, me ha preocupado mucho rescatar a la gente que se quedaba atrás, para mí eso es una obsesión. Yo soy muy perfeccionista y me preocupa muchísimo la gente que se me descuelga, que le cuesta más trabajo tanto razonar como entrar en juego, eso es una cosa que me obsesiona y me preocupa, que cuando salen de la clase y veo que no han disfrutado, pues me siento mal, aunque sólo sea uno. Y a lo mejor la clase ha salido estupenda para la mayoría de la clase.

Co) Vuestro papel como profesores ¿ha cambiado la visión de la asignatura?

An) No. La mía no. Bueno, yo también llevaba ya tiempo. Es subir un peldaño, a lo mejor. Pero yo estaba ya muy en esa línea ¿no? Entonces no ..

Co) Es más a nivel personal ..

An) Sí, subir un poquito un escalón en perfección de aplicación del sistema, en comprensión en cómo puedo yo ayudar a esa comprensión de los alumnos. Pero no ha cambiado radicalmente.

Ar) Yo, sí. Yo, ahora procuro, cualquier otro contenido, en hockey por ejemplo, procuro, a veces, evidentemente no tan radical como con tu unidad didáctica, sino a veces plantearles preguntitas a los chicos. Que

ellos también, no simplemente ejecuten, que es muchas veces, hasta ahora el método que estaba yo utilizando. "venga ahora vamos a hacer esto", no, sino decirles "y vais a pensar mientras lo estáis haciendo, por qué lo estáis haciendo, para qué lo estáis haciendo, cómo lo estáis haciendo y cómo podríais mejorarlo, y luego lo hablamos y lo comentamos". Y, ya de por sí, los chicos, les parece un reto, parece que hacen la actividad con otras ganas. "Anda, y ahora cómo soluciono esto. En ese sentido sí que lo estoy aplicando en otros momentos, en otros grupos, en otros contenidos, y me está yendo bastante bien. No tanto como en esta unidad didáctica, en cuanto a utilizar ese método comprensivo, pero cuando lo utilizo, pues bien.

Ro) Hacía tiempo que me apetecía, que quería ir un poco por esta línea y ahora hay sesiones que no tienen nada que ver con el baloncesto ni con el balonmano, y parece que ya te vas a esa forma ¿no?. Porque si estás haciendo badminton, por ejemplo y dices "posición defensiva ¿desde dónde se llega mejor, desde rodillas flexionadas o estiradas?", o a lo mejor ya en vez de decirles "posición defensiva". va un poco por ahí. Es decir, que hay transferencia a otras tareas que estás planteando y creo que sí, que algo ha cambiado.

Ma) Pues yo, con respecto al planteamiento, no me siento muy cambiada porque yo, sin ponerle tanto nombre, ni tanto tecnicismo, sí lo hacía así y tampoco me había escrito las preguntas anteriormente, que al principio me chocaba un poco, y verdaderamente te sueltas cuando decides no preguntar lo que está escrito, sino lo que surge. Pero a lo que yo hacía referencia, es que me siento como muy fría porque parece como que estoy mirando un escaparate, porque yo hasta ahora siempre, aún planteando las cosas de forma jugada y comprensiva, me metía mucho yo a ejecutar la práctica con los alumnos. O sea, yo he sido muy de estar haciendo la práctica con los alumnos que si faltaba uno me ponía yo, que si ... o sea, siempre me metía en algún momento a participar en la

actividad con ellos, o participando como una más. Entonces, de esta forma (al utilizar la UD) te obliga un poco a quedarte fuera, y a mí al principio eso no me gustaba, me producía muy mal rollo. Me preocupaba de ayudar a los alumnos que más lo necesitaban poniéndome a jugar con ellos, y a mí me daba mal rollo estar fuera y me parecía muy fría la situación. Y ahora no, ahora estoy a gusto, estoy a gusto

Co) ¿Por qué te encuentra ahora más a gusto?

Ma) Porque lo llevas a cabo y van saliendo cosas y entonces disfrutas que van saliendo las cosas aunque tú no estés ahí en el medio. Que no es necesario que tú estés ahí en el medio, que no es que yo creyese que fuera necesario, sino que a mí me gustaba meterme.

Co) O sea, que tú papel en la clase ha cambiado.

Ma) Ha cambiado de ser una más dentro del grupo, cuando yo hacía este tipo de didáctica, y ahora estar más fuera. Que ya te digo que a mí me ha costado mucho trabajo salirme tanto, en ese sentido. Aunque luego entras y preguntas, tu participas, o sea, yo me daba cuenta de Pero que me siento a gusto, al principio no me gustaba esa sensación.

Ar) yo, una cosa que quería comentar, sobre lo que has comentado tú (Marta) de que te obliga a salirte fuera. Yo desde el principio estoy defendiendo el cambiando de ir pasando de un modelo a otro. Yo ha habido algunas sesiones que me he puesto a jugar con los jugadores. Igual he visto que estaban apagados y me he puesto a jugar con ellos, para activarlos, aunque fuera para ese trocito. Un momento puntual, minuto y medio, pero me he metido. He visto que un chico tenía miedo en el puesto de portero y le he dicho "quita me voy a poner yo un poquito, tirar todo lo fuerte que podáis (con el balón de goma espuma claro)" y

tiraban fuerte. Y el otro veía que no era para tanto. Metías la cuña y pienso que se puede utilizar como recurso.

Co) ¿y el papel del alumno en clase?

Ma) Más responsables. Más activos.

Ro) Sobre todo los que menos trabajaban antes. Los que antes funcionaban ahora funcionan, y los que antes funcionaban menos ahora funcionan mejor, desde mi punto de vista.

Co) Más activos qué quiere decir ¿qué corren más?

Ro) Más intervención en la clase. Corren más y lucen más.

An) Yo estoy muy contento. Especialmente contento con los que han mejorado, antes se ha hecho una alusión a eso, y sí que participan mucho más en el juego, yo creo que hay una mejor comprensión del juego por la parte más baja de la clase. La que en principio comprendía menos el juego, y sí que se nota una mayor participación. Y eso te genera satisfacción como profesor, ver que gente que se movía poco al principio, muchas veces por no comprender los conceptos, sí que han sido capaces de participar más pero participar más porque realmente se han visto forzados, no se pueden esconder.

Ar) Yo quisiera distinguir dos situaciones: una la que tienes tú (refiriéndose a Marta) en tu instituto, y otra la que tenemos nosotros que más o menos yo creo que es la situación general. En la situación general en donde no hay tantas diferencias de nivel los alumnos que están por debajo, enseguida recuperan ese terreno perdido, y llega un momento que, cuidado que lo que tenemos no son hiper joyas, que llega un momento en el que el chico o la chica que estaba que se le daba peor, resulta que evoluciona y dice el otro "ostras que no soy capaz de superar

ahora al que parecía un mueble” y ese ya se tiene que empezar a plantear un poquito y darse cuenta que no todo es que sea más alto, más fuerte y más hermoso. Sino que “tengo que pensar más, tengo que observar a mis compañeros, tengo que contar con ellos para que mi equipo consiga el tanto o el objetivo”. En ese sentido, no sólo ya en los de la franja más baja, sino en los otros en un momento dado se siente incómodo. Evidentemente al principio eran los reyes del mambo, pero luego ya piensan que tienen que empezar a moverse.

Ro) Por ejemplo yo, en la clase que gravaste tú (coordinador) y que son bastante buenos en el resto de las asignaturas y en E.F. son flojos que nunca quieren empezar. En cambio, como entienden bastante todo lo que se les propone sobre los principios, aunque motrizmente no sean nada excepcionales, ya no porque no lo sean sino porque es que no quieren correr, pero han conseguido jugar, a su nivel, pero se mueven, no son extraordinarios jugando a baloncesto, pero juegan, se pasan el balón, defienden, lo han conseguido. Y eso antes pienso que no se conseguía.

Ma) Yo lo que les he visto es un poco más responsables. Los que han entrado en la dinámica, porque yo tengo la sensación de que hay gente con la que no he conseguido tener éxito.

Ar) Pero esos siempre los va a haber. Por muy bueno que sea el método siempre los va a haber.

Ma) Ya, pero como yo soy muy perfeccionista, pues con la gente que has conseguido que entre en participar, porque yo siempre recojo sensaciones de los alumnos al final de las unidades didácticas, pues desde hace tiempo vengo viendo que a los alumnos les gusta la responsabilidad de grupo, les gusta compartir tareas, les gusta ayudarse, les gusta la parte de adquirir mayor conciencia social.

Co) ¿Somos más exigentes, al utilizar este planteamiento, con nosotros mismos y con los alumnos, que con lo que veníamos haciendo?

Ro) yo sí. Ahora soy un poco más organizada

An) Yo creo que igual. No sé por donde vas.

Co) Es que escucho que si todos se implican cognitivamente. Que si todos participan, el de la escayola, el de...Este nivel de preocupación porque la clase funcione. Profesor y alumnos ¿nos lo planteábamos antes?

Ar) Yo creo que ahora tenemos que estar más pendientes de todo. No únicamente del que está haciendo la tarea, sino también del que no la está haciendo. Lo comentaba antes, esa frustración que me daba a mí cuando creía que no estaba atendiendo los observadores, porque no estaban haciendo la tarea. Creo que es ese puntito el que diferencia de otras formas de dar las clases que tenía anteriormente. Si un chico no podía hacer la actividad pues ayudaba a poner el material o estaba sentado o poco más. Pero ahora tiene que hacer la tarea, y yo tengo que estar pendiente de que haga la tarea. o sea, que para mí me exige más. ¿a los chicos? Yo creo que también, porque ya no se trata simplemente de el que puede lo hace y el que no puede "ajo y agua". Yo creo que ahora todos sí que se involucran más en la actividad, porque al que peor se le da también tiene algo que decir.

Ma) yo, simplemente decir que al revés, que con este tipo de trabajos es mucho más fácil atender a lo alumnos que tienen problemas, que un momento determinada están lesionados, porque tienes un montón de tareas que mandarles. Yo, en ese sentido, con esos alumnos ahora me preocupo menos porque tienes muchas tareas que mandarles. Lo que sí que me parece super útil que al alumno que observa le mandes algo

concreto, una hoja, una planilla cada vez, cada día. O sea que cada día, cada sesión, tenga que ir acompañado de una planilla para el alumno lesionado. Y eso es una cosa que hasta ahora yo, pues le mandabas algo, pero no lo habías pensado, según te surgía en el momento, al alumno que le tocara y según quien fuera y como fuera le mandabas con una tarea concreta, pero quizás si estaría bien prevenirlo.

Ro) Sí porque si es un solo día dices pues bueno.

Co) Bien. El tema de los observadores. Vamos a ver. Dos preguntas más nada más. Tenemos tres partes ¿no? para poder impartir una clase, una programación o una unidad. Que es el antes, durante y el después ¿no?. qué decidió antes, qué hago durante y el después. ¿Algún comentario sobre esto?. ¿Os ha costado trabajo el antes, preparar, aunque ya estuviesen preparadas las sesiones, leerla, afinarlas.

Ma) El antes ha sido chupado.

An) El antes básicamente era leerte, el día antes o dos días antes o la mañana antes, qué es lo que toco. Entonces el antes era fácil.

Co) El durante. Bueno hemos estado dos horas hablando del durante. ¿y del después?

An) Al acabar la clase, muchas veces te quedabas diciendo, pues podía haber hecho alguna cosa distinta de lo que he hecho.

Ma) Al después te refieres a la tarea nuestra de escribir las reflexiones.

An) No. o de pensar si.....

Ar) Yo creo que es duro...

Ro) Pero es bueno

Ar) Sí, yo me di cuenta muchas veces que cuando me pongo a escribir y tal, me pongo a pensar en la sesión y digo "ostras, si esto, ¡estoy mejorando!" por el simple hecho de haberme puesto a pensar por el simple hecho de tener que mandarlo al joven (coordinador). Y eso cuesta más, pero, ya no sólo para la próxima vez que haga la sesión, esta misma sesión con otro grupo, sino para el próximo día este grupo como va a funcionar con las decisiones que he tomado hoy. "voy a seguir por esa línea", "voy a pedirles que estén dándole al coco, desde que empezamos" y vaya si funciona. Si no me hubiera parado a escribirlo pues probablemente no me lo hubiera planteado, porque ya te digo que hay muchas cosas que me doy cuenta cuando lo estoy analizando después de la clase.

Ma) Yo lo que creo es que cuanto más tiempo le dedicas a una sesión mejor te sale. Entonces si le dedicas antes, durante y después a una sesión, será mejor que si le dedicas sólo antes, o solo durante, o solo después. A mí, particularmente me hubiera gustado tener más tiempo para mandártelo todo por ordenador como ellos, pero me ha encantado escribir las reflexiones, y si no te escribo más es por falta de tiempo. Porque me faltaba tiempo para poder escribir todo el chorro de ideas que me vienen a la mente.

An) Yo lo que sí he notado, en el después también, es que a medida que iban pasando las sesiones e iba haciendo el diario, cada vez me salía más fluido. El primer día que te pones cuesta más hacer esas reflexiones. Sí he notado esa evolución desde el primer día que empecé a después, al final. Y creo que cada vez iba poniendo más. Y la pena, muchas veces es respecto a la frescura, que luego tienes otra clase, que tienes otras cosas que hacer y no lo haces de manera inmediata. Porque en cuanto más inmediato es, pues mejor.

Ar) Como mucho al llegar a casa.

An) sí, el mismo día.

Co) Una última pregunta. Una valoración del planteamiento comprensivo, y si os ha supuesto suficiente adherencia o no para seguir utilizándolo a lo largo de lo que queda de curso, en cursos sucesivos ... si realmente os ha convencido como para cambiar el planteamiento. O retomaréis planteamientos que utilizabais.

Ma) Esta unidad no la vamos a publicar porque es tuya, pero vamos a utilizarla ¿sí o no?

Ro) Hombre

Ma) La vamos a mejorar. La vamos a perfeccionar. Pero bueno, yo creo que sí que hemos creado un hábito. Yo ya había trabajado un poco así. Pero lo que no sé, por desgracia. Es si seremos capaces de, sin tener la obligación de escribir reflexiones, escribirlas.

Ar) Yo estoy seguro que sí

An) Yo sí

Ma) Yo sé que las preguntas las vamos a hacer porque ya nos hemos acostumbrado a hacerlo

An) Es más difícil hacer las reflexiones si no hay preguntas.

Ma) Pero sí a lo mejor haces una reflexión más escueta pero sí como un recordatorio de consecuencias para la próxima clase.

Ar) Es que ¿haríamos la reflexión, un diario, una hoja de reflexiones, de las 4 ó 5 clases que tenemos cada día durante todo el año?

Ma) o a lo mejor, una reflexión sobre el curso, de una forma global, y puntualmente, en algunas sesiones, quizá comentar que para la siguiente sesión tengo que retocar esto porque ha habido este problema.

Co) Algo más?

Ro) Nada. Siempre a mejorar. Ah, bueno lo de las reuniones en grupo también ha sido positivo. Es verdad que cuesta mucho trabajo hacerlas y venir, pero a mí, hoy que estamos los cuatro, me ha parecido más interesante. Que hubiera estado bien que nos hubiésemos reunido todos más veces.

Co) Entonces, corregirme si estoy equivocado, que sí seguiríais utilizando el planteamiento comprensivo.

Ro) Sí. sí

Ar) No como un método en sí de explotarlo a tope. Pero como un recurso en un momento dado tirar de él.

Co) Lo que va a haber es otra reunión, supongo que más breve. Yo lo que hago ahora es analizar los datos, llegaré a unas conclusiones, sino las definitivas, al menos provisionales, os las mandaré, para que le deis la validez suficiente. Tendréis unos días para leerlo, nos reunimos, y ahí pues comentamos lo que consideréis.

Reunión del 15 de junio de 2004

Co) Comenzamos la reunión. 15 de junio de 2004. Reunión, supuestamente última para analizar el análisis que os he dado, tanto personal a cada uno, como el global o general. Veréis que aparecen nombres de personas que no coinciden, está hecho después del análisis con lo cual ya habéis detectado parece ser algún error, sobre todo en algunas citas textuales. Pero bueno, el hecho de que tengáis ahora como supuestamente va a ir, es para que validéis todo esto. Es decir, este error, este error, no estoy de acuerdo con esto, sí, por qué, etc. entonces, subrayarlo y lo cambio de forma inmediata. Pues nada, empezamos. Comenzamos por los personales y seguimos por el global?.

Ar) Yo, personalmente, en cuanto al mío, he estado leyéndolo y alguna coma, alguna redacción. Pero me parece muy bien.

Co) Bien. Veréis que hay análisis e interpretación. Es decir, que este tipo de investigación requiere una interpretación por mi parte en base a las manifestaciones que habéis realizado. Que posteriormente cuando tenga el marco teórico hecho, esa interpretación se enriquecerá con lo que hay escrito por ahí. Como ejemplo, un poco, creo que fue en un caso, no sé si el tuyo (Rosa). Dice, según Devís, la investigación colaborativa bla, bla, bla. Iría u poco en esa línea. Enriquecerlo con lo que autores ha hecho por ahí.
¿Algo más, Armando?

Ar) No, no. Pues eso. Me pareció muy bien el ir tratando los puntos de forma lineal, en el tiempo, viendo el desarrollo, como se va modificando ...

Co) Hay un intento de analizarlo desde la evolución temporal.

Ar) Me ha parecido muy bien. Yo, de hecho, casi no me acordaba como podía haber cambiado. Y me parece bastante útil el haber hecho este análisis.

Co) Ese es el fondo de la tesis, ver un poco la evolución. La percepción vuestra al utilizar el planteamiento comprensivo. ¿Qué ocurre al principio? Y cómo se termina. Todo ese proceso. Más cosas.

An) Ya te he dicho que me gustó mucho. Y nada que objetar. No sé si alguna coma, pero vamos. Me ha parecido que se ha ajustado a lo que se había hablado, refleja muy bien todo.

Ro) Yo creo que también. Tiene muchas reflexiones, las conclusiones a las que llegas tú están basadas en las frases y tal.

Se) A mí me parece bien. Creo que es muy interesante ver como vamos evolucionando, los puntos en común y algunas pequeñas diferencias. Pero básicamente creo que es lo que iba sucediendo y que quizás podría haber aportado alguna información más, pero sí, creo que refleja lo que ha ido sucediendo. Yo me he quedado un poquito corto en algunos aspectos, porque como no había utilizado este tipo de trabajo, no tenía ninguna experiencia, pues creo que ahora le sacaría mucho más provecho, y podría profundizar un poquito en algunos aspectos, pero, bueno, básicamente está bien.

Co) Esa es una de las, supongo, conclusiones.

Se) Es un poquito lo que decía Rosa en una de las declaraciones. Que se había quedado un poco en las fases iniciales.

Co) Sí. Por eso digo que creo que será una de las conclusiones. Y además creo que surgieron en la última reunión, que luego tú me lo mandaste por escrito, que esto es un proceso, y el proceso es independiente en cada

profesor, es muy individualizado. Entonces, unos empezasteis en una fase, otros en otra, etc. y esto es un proceso que continúa. Me acuerdo alguna declaración en el sentido de que a lo mejor el utilizar un modelo único no es lo más adecuado, y a lo mejor tu percepción el año que viene tu percepción es otra.

Ar) Bueno, de hecho te lo comenté y lo reflejas, en la entrevista que tuviste conmigo. Yo ya lo estoy utilizado metiendo cuñas del planteamiento comprensivo en otra unidad didáctica de otros contenidos.

Co) Pero como proceso individual, pues es eso ¿no?. No todo el mundo llega al mismo punto ni hay porque llegar, ni a lo mejor es esto un punto común. Sino que son percepciones personales.

Ma) Bueno, yo en cuanto a la redacción de las opiniones, hay veces que me choca, una cosa es el lenguaje hablado y otra cosa es cuando quieres describir las ideas de lo que piensas, que muchas veces cuando leo alguna parte que hemos dicho ahí, me choca un poco la forma en la que lo decimos. Claro, lo que quiero decir es que ojo con lo que dices que lo graban, porque claro, hay cosas que a mí no me gusta que estén escritas, de la forma que están escritas, no porque me da igual porque estoy totalmente anónima, pero quizá aquí lo hemos entendido todos, y luego tal y como está escrito queda como a veces carente de sentido. Yo sé lo que se ha querido decir en ese momento, pero yo entiendo que si alguien no ha estado en esa reunión quizá no pille la idea. Eso por un lado. Luego

Co) ¿Has anotado en concreto ...

Ma) Es que te dije que lo había leído entero y que para puntualizarte los sitios en donde realmente tenía esa sensación, me lo tenía que volver a leer. Pero si te soy sincera, no me lo he vuelto a releer en ese sentido punto por punto. He buscado cosas, pero tendría que volver a leerlo entero para

decirte aquí, aquí y aquí, creo que la idea ha quedado clara para los que estuvimos en la reunión, y otra persona que no ha estado, quizá le daría un sentido diferente porque hay que estar ahí para entenderlo.

Co) Tienes que comentarme que momentos concretos.

Ma) Claro. es que no he podido por los exámenes y tal. Pero sí que echo de menos, por ejemplo cosas que yo no sé si porque estaban al final del diario y han quedado un poco fuera de las conclusiones, o no sé. Yo te hice, por ejemplo toda una recogida de datos de todos los alumnos, de cuales son las cosas que realmente habían quedado escasas, excesivas y tal. Y a mí me hubiera gustado, porque a mí, por ejemplo eso me ha servido mucho porque, cuando yo he sentido que algo estaba mal, resulta que los alumnos sentían lo mismo, o a lo mejor, algo que ha funcionado muy bien, ello sentían lo mismo o al revés. Me he llevado una sorpresa enorme de cosas que me han dicho ellos y que yo no había percibido. En ese sentido, por ejemplo, insisto en que lo que es la visión jugada del juego real te ha quedado corta, se ha quedado corta para los alumnos....

Co) Pero, vamos por partes. La primera. El análisis he intentado hacerlo, y habréis visto, quizá con más peso en el análisis global que en el personal, diálogos entre varios. No sé si lo habréis visto.

Ro) Sí

Co) No frases extraídas, sino buscar diálogos. El referente son las cuatro categorías que aparecen aquí. Entonces hay ciertos momentos de análisis que, sobre todo en lo que es vuestro análisis personal que son manifestaciones vuestras del diario principalmente, ahí es donde a lo mejor el sentido puede no verse tan claro. Pero en las reuniones y además he intentado basarme lo máximo posible para que la interpretación que yo

pudiese dar fuese lo más aséptica. Por eso márcalo bien (dirigiéndome a Marta), y que sentido le quieres dar tú.

Ma) Yo, en ese sentido, que como estas hojas últimas del diario eran las que te entregábamos en la última reunión, pues era difícil que en ese momento se hubiera hablado de eso porque no estaba entregado todavía.

Co) Esa es la otra pregunta. Aquí falta esa valoración del alumnado. Lo del examen teórico etc.. pero que he mirado todos los sobres que me has dado y tendría que hacer el análisis. En el diario, cuando he empezado a ver todos esos datos, es que la tesis no es eso. La tesis es vuestra percepción a la hora de aplicar un planteamiento comprensivo, los resultados del examen teórico, etc., os comenté que era por validarlo un poco más, es decir, mis percepciones fueron estas y los resultados en el alumnado fueron estos. Es decir por validar, que no es el caso, la unidad didáctica. Pero eso no es la tesis, la tesis son vuestras percepciones a la hora de aplicar el modelo de enseñanza. De hecho no os volví a insistir en que me dieseis los datos de los resultados del examen teórico, de las pruebas prácticas y demás.

Ma) Bueno, yo es que lo echo de menos. Si tú consideras que no es interesante par tu tesis pues tampoco pasa nada. Pero yo sí lo eché de menos porque para mí sí es importante para mi percepción de este método el recoger pues una serie de cosas que me cuentan mis alumnos sobre la validez o no de lo que han aprendido.

Co) Por eso hay una categoría que es "percepciones sobre los comportamientos del alumnado como partícipes del planteamiento comprensivo", dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, no como conclusión final.

Se) Pero, la parte del cuestionario que se pasa a los chavales, en donde entraría en la tesis. Quiero decir, la información es sólo para nosotros....

Co) Mi intención, por eso hay un examen teórico que os di, a todos el mismo, para ver si ellos realmente han comprendido a nivel declarativo, a parte de las preguntas, a ver si han conocido otros conceptos etc. pero como algo paralelo a la tesis. Por eso digo, de validarlo un poco más. Pero no es el eje central de la tesis. En el encabezamiento de la hoja de observación que os di aparece el posible título de la tesis "Percepciones del profesorado al utilizar un planeamiento comprensivo", y las categorías van en la evolución de esas percepciones.... lo otro son datos que apoyan, que ayudan. Por eso, Marta, todas esas cosas del diario, que hay un montonazo de datos, sí lo he visto pero no me he parado a analizarlo porque eran datos, no eran tus percepciones. Eran datos como por ejemplo, "interesante", "me hubiese gustado jugar más", etc.

Ma) Sí, eran aspectos positivos y negativos.

Co) Sí, ¿y qué hago con eso?. Otra cosa son tus percepciones, que hubieses manifestado que en función de este resultado ...

Ma) Sí, pero no sé si se ha perdido esa hoja o que, pero ponía que "habiendo sido muy útil y positivo, habiendo sido muy cooperativo, había carecido de juego, había una escasez necesaria para muchos alumnos de repeticiones del mismo juego, del mismo ejercicio para poder automatizar algo que era un instrumento necesario para poder jugar a gusto". Y eso no viene reflejado en ningún momento.

Co) Pero eso hay alguna manifestación tuya anterior que sí se recoge.

Ma) Yo, personalmente no he visto ningún matiz donde realmente se deje constancia que se echa de menos el que los alumnos necesitan dominar un poquito la técnica aprendida comprensivamente o de otra manera para poder jugar a gusto y pasárselo mejor. Además de eso, que se ha hecho muy largo

el proceso porque muchos de nosotros, o solamente yo, disponíamos de un solo día de cancha.

Co) Esa es otra pregunta que tengo prevista.

Ma) Y eso es un inconveniente, que verdaderamente no se puede plantear una unidad de 16 sesiones que dura 4 meses, e intentar que los alumnos no se cansen. Entonces el cansancio hace que los alumnos se aburran y que no quiera aprender más. Y eso es un inconveniente que tampoco he visto reflejado. Y yo sí considero que lo he reflejado.

Co) Dos cosas. Una es que hay aspectos que tuvieron bastante peso en las primeras reuniones, véase el vídeo por ejemplo, y que no aparece reflejado. Y os cuento el proceso. El análisis lo empecé haciendo muy pormenorizado: vídeo, y dentro de la categoría vídeo, adecuado, no adecuado, etc. una categorización muy detallada. Con la planilla del vídeo exactamente igual. Es decir, cada detalle muy analizado. Y no me gustó porque cuando lo leí era todo muy analítico, y no daba el sentido de esa evolución en las percepciones. Entonces hice una más global que el primero que les enseñé a los directores de la tesis, y no les desagradó pero tampoco les convenció en exceso. Y me comentaron de darle más sentido de continuidad, en plan novela por decirlo de alguna manera, metiendo cuñas, etc. y he terminado con cuatro categorías. Entonces el vídeo en concreto ya no tenía función como tal categoría, y por eso me quedé con estas cuatro. Y por eso han desaparecido algunas cosas que consideré que no tenían un excesivo peso. No tengo ninguna manifestación vuestra, y además recuerda que te lo pregunté el otro día en tu Instituto cuando nos vimos, "Marta ¿dabas las dos clases semanales o das una y la otra de condición física?"

Ma) Desde el principio te he dicho ...

Co) No hay ninguna manifestación vuestra en ese sentido, ni en el diario.

Se) Sí, sale aquí. Que paso de una a hacer dos. Sí.

Co) Ninguna, por eso era una de las preguntas que tenía para hoy. Porque entre otros aspectos se alarga en el tiempo. Las manifestaciones que hay se refieren a que no os daba tiempo a hacer las dos tareas, que con las preguntas se alargaban las sesiones. pero ninguna que hagáis referencia a que dabais un ahora a la semana de baloncesto o balonmano.

Ro) Yo tengo esa sensación también, que no lo habéis comentado.

Ma) En el diario he puesto que volver ahora otra vez a algo que suponía un fin de trimestre, y hacerles entender a los alumno de que se acabó el trimestre y que hay que volver a poner notas, pero que hay que continuar. Y que ha sido un atarea costosa o algo así, y que se ha hecho muy duro volver a empezar.

Co) Sí Marta. Recuerdo al comienzo de curso que os dije la temporalización supuesta que teníamos prevista. Todo noviembre, todo diciembre, e incluso vosotras dos (Marta y Rosa) empezabais sobre el 27 de septiembre. Y que luego vendría la otra unidad, la de balonmano o baloncesto. Que la idea era dar primero una unidad y luego la otra, no empezándola por la uno, sino que con la transferencia etc... y es que yo no leí nada al respecto, pero lo intuía

Se) "Entre grupos se diferencian los grupo pequeños resulta más fácil, al principio les dedicaba un día de cada dos, y ahora les estoy dedicando las dos sesiones de la semana

Co) Sí, pero pasas a las dos, pero no hay una manifestación en donde se analice lo de una sesión a la semana. Se deja caer, una de dos, que ya vuelvo a dos. Es decir, que no he encontrado manifestaciones. Bien. En qué

sentido pensáis que pueda incidir. Porque solamente Sergio y Marta dabais una de las dos. ¿y con qué otra unidad la comportáis?

Se) Yo con Condición Física y Habilidades gimnásticas.

Ma) Condición Física y Habilidades gimnásticas, entre otras cosas porque me tocaba gimnasio.

Co) Entonces en qué pensáis que puede incidir. Porque me imagino que son dos planteamientos de enseñanza totalmente distintos. Me imagino.

Ma) No hay la suficiente continuidad como para que tenga sentido en la continuidad de las sesiones. y por otro lado es demasiado excesivo el tiempo que se les dedica en proporción al tiempo que tenemos en E.F., a un solo tema cuando en realidad esta misma concepción de cómo enseñar un deporte se podría combinar con otro deporte de invasión. A eso también acompaña, que tampoco lo he visto yo lo suficientemente expresado, o claramente expresado como yo lo he sentido, el hecho de la dificultad de plantear esto con niveles tan diferentes de alumnos, porque ..

An) Yo creo que sí hay algo de eso.

Ma) Sí, yo lo he visto que está, pero yo lo he visto reflejado más como un problema mío que como una realidad

Co) Pero así quedó reflejado también. Si no recuerdo mal, una intervención de Armando donde, algo así como "Marta tiene dos niveles muy heterogéneos en el baloncesto, pero que no se da en el resto de los Centros". Creo que está reflejado.

An) ese tema está reflejado.

Ma) Sí, ya te dije el otro día que lo tenía que volver a leer, pero que no me ha dado tiempo. Pero cuando lo he leído, me veía perfectamente en la reunión y enseguida es como si escuchase la voz de uno y otro....

Co) Hombre, eso espero. Quiere decir que refleja lo que ha ocurrido ¿no?

Ma) Pero cuando he leído mi parte ya te dije que había muchos trozos que no me gustaba como se había reflejado la idea, quizá porque no me expreso.

Se) Esa sensación yo también la he tenido

Ma) No me gustó el matiz que da la expresión escrita con respecto a lo que yo quiero decir, aunque en realidad es lo mismo. Por ejemplo en este sentido que sí que es verdad que está reflejada la dificultad de los niveles, el matiz que le da el lenguaje escrito no refleja mi sentimiento a ese momento de la clase que yo estoy exponiendo esa dificultad.

Ro) Es que sería un mago si pudiera reflejarlo todo así. Yo creo que sí, contamos con la ventaja de que estábamos aquí. Que por eso lo entendemos cuando lo leemos nosotros.

Se) yo leo lo que he dicho yo, y digo, que mal expresado, yo no entiendo ni lo que he dicho, y después tu interpretación, sí que estoy de acuerdo y que me has entendido. Pero lo que he dicho yo, digo, pero si esto no se entiende. ¿Así de mal hablo? Son todas frases cortadas ...

Co) Si queréis os enseño las transcripciones literales.

General) Nooooo.

Ma) Lo que yo vengo a decirte es que en este planteamiento se ha pensado en tratar esto con alumnos de un nivel inicial, y el nivel de los alumnos, casi

nunca es inicial en baloncesto, entonces, yo me imagino que el problema que yo he tenido es más acusado y determinado que los demás. pero verdaderamente creo que en baloncesto se podría iniciar la unidad, la sesión, las actividades, con unos planteamientos que no fueran tan cortantes al principio, porque los alumnos casi todos conocen algo de baloncesto. Entonces hay unos conocimientos previos de algo que parece baloncesto que luego se va tratando. Y esto en un instituto como el mío, pues se ha dado como un problema.

An) Yo ahí no estoy de acuerdo. Muchas situaciones de esas jugadas, luego, la dificultad precisamente se ajusta según el nivel. No es lo mismo un 2x2 de unos alumnos que no tienen ni idea, que un 2x2 de unos alumnos que saben mucho baloncesto.

Co) Bueno, ¿y sobre el análisis global?. ¿Está claro? ¿Está enlazado? ¿Refleja lo que conocéis y habéis comentado?...

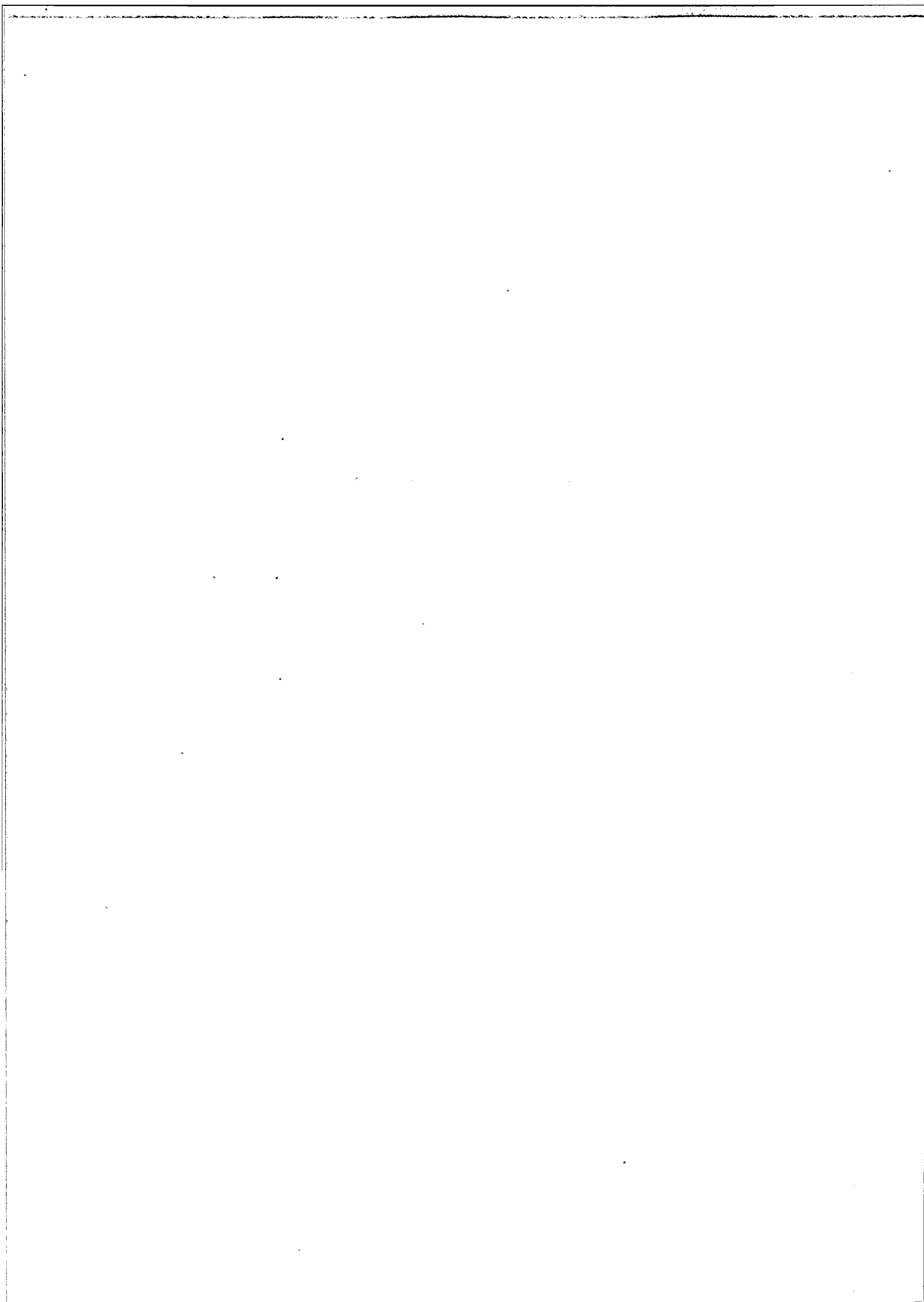
Ma) Yo lo que he opinado no lo he pensado en un apartado concreto, lo he pensado en general, y ya te subrayaré cosas.

Co) Sí, dámelo, lo espero con las correcciones que consideres. ¿Y el resto? Porque la idea en que validéis si va en la línea de lo que habéis manifestado.

Se) Quizás es difícil, como se han comentado muchas cosas el sacar una idea, pero sí.

Co) Bueno es que de lo que hay sale otra tesis, con otras categorías... porque dentro de cada categoría podemos sacar más. Pero bueno, he intentado globalizarlo. Puede haber una de instrumentos. Recuerdo que tenía una categoría sobre composición de grupo, homogéneos y heterogéneos, esa es otra categoría. Pero he intentado meterlo dentro del alumnado, al hacer las preguntas,.....

Anexo IV: Entrevistas



Entrevista Rosa 27 de octubre de 2003

P. ¿Qué es para ti la E.F.? ¿Ha cambiado dicho concepto con el paso del tiempo?

R. Un área dentro del mundo de la Educación que depende de la actividad física y que entre otros se nutre del mundo del deporte, la salud, los juegos... y con la pretensión de poner un grano de arena en la formación de todas las personas. (Y en evolución constante, ya que se va adaptando a la sociedad en la que vivimos, no sé si la E.F. o sus profesionales).

P. ¿Ha cambiado dicho concepto con el paso del tiempo?

R. Sí, ha cambiado dicho concepto, cuando yo estaba en el instituto (me lo transmitiría mi profesora de la sección femenina) pensaba que era el calentamiento, la gimnasia, el fútbol, el balonmano y el baloncesto, en el INEF vi que era algo más y la definición anterior es de forma muy resumida mi concepción actual.

P. ¿Cuántos años llevas en la enseñanza?

R. 12 años

P. ¿Crees que hay diferencias entre las expectativas – referidas al qué enseñar, cómo, comportamientos del alumnado, etc. – que tenías antes de empezar a enseñar (o desde hace unos años) y ahora? ¿Han cambiado a lo largo del tiempo? ¿Qué tal está ahora tu grado de satisfacción con la enseñanza de la E. F.?

P. Sí, creo que han cambiado, ya que al principio parece que esperaba que los alumnos/as aprendieran determinados conceptos, gestos, ejercicios dentro de los contenidos obligatorios sin más y ahora (puede que influida por

la ley) espero más que disfruten con la práctica, que tengan algún recurso para hacer actividad física cuando estén solos, lo relacionen con la salud o el tiempo de ocio y sean capaces de ser críticos con lo que les cuenten (entrenadores, TV, gimnasios,...)

P. ¿Qué tal está ahora tu grado de satisfacción con la enseñanza de la Educación Física?

R. Mi grado de satisfacción actual es bastante bueno aunque puede mejorar (Con más trabajo personal –estudio, investigación, implicación- y personalmente creo que mejoraría también con una hora más de clase semanal por grupo)

P. ¿Qué esperas de tus alumnos y alumnas al iniciarles en un deporte de invasión?

R. Que consigan los recursos necesarios para practicar ese deporte, que se diviertan y que desarrollen su capacidad física e intelectual.

P. ¿Por qué has decidido participar en esta investigación?

R. Primero porque creo que aprendería mucho (en cuanto a la aplicación de este método de enseñanza, recursos,...) y como consecuencia los alumnos saldrían ganando y segundo porque te conocía algo y me parecía que valdría la pena trabajar contigo. También porque tenía ganas de poner en práctica este método pero no acababa de dar el paso para hacerlo sola, recoger bibliografía, preparar sesiones, etc.

P. ¿Has utilizado con anterioridad un planteamiento de enseñanza comprensivo para el aprendizaje de un deporte de invasión? ¿Qué planteamiento utilizas? ¿Cuál es tu grado de satisfacción y por qué?

No, era un planteamiento técnico, aunque he incluido en la enseñanza de algún deporte elementos que utilizamos en un planteamiento comprensivo cómo son los juegos modificados. El grado de satisfacción con el planteamiento técnico es bajo porque la mayoría de los alumnos/as no aprenden lo que se pretende y los que saben repiten lo que ya saben.

Entrevista Rosa, 12 de diciembre de 2003

P. Rosa ¿qué tal estamos?

R. Estamos bien.

P. Bueno, ¿qué tal va la cosa?. ¿Los chicos qué tal?

R. Va bien, va bien. Bueno. Lo que he notado yo es que, vamos, lo que me dicen ellos, "profe, ¿todavía baloncesto?, profe ¿cuándo jugamos al baloncesto?, ¿cuánto tiempo vamos a estar con esto?

p. Pero ya tiran a canasta ¿no?.

R. Sí, sí, si tiran, en cuanto pongo la sesión en marcha ya no vuelve a haber problema de que cuando empezamos. La primera sesión (del día?) te cuesta, se cansan. No creo que sea por el baloncesto, o por este tipo de trabajo, sino porque les gusta cambiar más, llevamos toda la evaluación, aunque ha habido otras cosas.

P. ¿Por qué sesión vas?

R. En baloncesto voy por la siete.

P. Que en sesiones ¿qué habrán sido? ¿diez?

R. No. Ah, sí.

P. Ha habido sesiones que de una salían dos. Normalmente ¿cuántas sesiones has utilizado hasta ahora en cada unidad? ¿A qué pueden estar acostumbrados ellos?

R. A lo mejor utilizaba diez, pero las 2 ó 3 últimas yo ya les metía un campeonato.

P. Y pueden estar notando eso ¿no?

R. Claro. pero ya se lo he dicho a ellos que nos quedan como siete sesiones, y que depende un poco de lo ágiles que sean ellos. Que si conseguimos hacer la sesión entera, pues que se acabará antes, que las últimas son un campeonato, que ya para ellos va a ser mejor, y poco más. Y luego también, cuando lleguemos, como a lo mejor trabajamos un poco la fuerza, pues a lo mejor cada semana hago una sesión de baloncesto y otra de condición física, aunque lo alargue más, pero también porque sea más variable. Si lo veo yo que la cosa va más complicada, pues había pensado hacer eso.

P. Vale. El tiempo, ¿Cómo va? El tiempo de la sesión. Partíamos de que ...

R. Que al principio se alargaba mucho. Yo en esta que hice el otro día, intenté cortar más y centrarme más, y va mejor. Había tres tareas y bueno, como tampoco lo quise comprimir mucho, pues hice dos. Conseguí hacer dos, me quedó una, pero bueno, cuando llegue pues retomo con esa y si puedo meter un poco de la siguiente sesión, y sino ya...Pero va mejor, consigo decirles siempre ya el objetivo, me centro más, con las preguntas, me voy distribuyendo de otra manera, a lo mejor el grupo que descansa les pregunto y entran a jugar y luego les pregunto a los otros, y se nota, se nota que van. La sesión última que era la de pasar y cortar, aclarar, y todo eso. A mí me dio buena sensación. No se puede decir que todos jueguen, pero yo tengo buenas sensaciones. A mí me parece que es la vez que más contenta estoy de la UD. Desde siempre que lo he trabajado, que a lo mejor te dedicas más a la técnica, o a lo mejor porque estaba menos preparada. A mí me parece que están bien estructuradas las sesiones y que van a avanzando los chicos, y ellos, les he preguntado a algunos de los que no sabían nada, que ¿Qué tal?, sobre todo a las chicas y están contentos.

P. Con relación a los preguntas ¿qué tal? ¿cómo te sientes al hacerles las preguntas? ¿para qué? ¿las respuestas de ellos? ¿tú qué tal?

R. Bien, bien, yo me siento bien, lo que pasa es que ellos lo que pasa es que hay veces como que quieren jugar, sobre todo, algunos pues no piensan en ellas, pero creo que bien, que ya irá dejando su poso.

P. ¿cuándo las haces?

R. en esta última sesión he ido haciéndolas en el medio, y he intentado al final, recapitular un poquito. A medida que va avanzando las sesiones, yo voy llevando más el ritmo que parece que se pretendía de toda la unidad, porque yo también voy acostumbrándome a la unidad y a las sesiones, claro.

P. ¿te sirven de referencia las que aparecen en cada sesión?

R. ¿Las preguntas? Sí, me ayudan, me ayudan mucho, porque sino sería mucho trabajo, porque para sentarme y ponerme a pensarlas, a lo mejor ni se me habían ocurrido.

P. ¿Hay alguna evolución de tirar de las que aparecen, o más de lo que surge en la clase? ¿cómo va eso?

R. No, yo tiro de las que aparecen. Lo que pasa es que si luego en la clase surgen algunas, pues a lo mejor alguna opción, pues yo paro y les pregunto también. Por ejemplo con el tema de los pases, de pasar cuando tienes un defensor encima, o con el tema de pivotar, y todo esto, pues a lo mejor no aparece en las preguntas de la sesión, pues bueno, pues paro y les explico las opciones que tienen. Que bien, que estoy a gusto, que me parece que los chicos avanzan. He corregido los trabajos y muchos se han quedado bastante con la copla, otros no. Pero el resultado del trabajo lo he utilizado como evaluación, como parte teórica de la evaluación, he corregido todos, les he puesto lo que les faltaba, y tengo pensado, en los trabajos, que lo

rehagan por grupo. O sea, que el mismo grupo que está trabajando, que se junten, saquen un esquema, un mapa conceptual de cada pregunta, y eso a lo mejor lo aprovecharé un día que llueva, no sé, tengo pensado eso, si en la reunión tenía pensado hablarlo, y si parecía bien, pues meterlo algún día.

P. Hiciste examen jugando 4x4 a todo el campo.

R. Sí, fue un poquito a ojímetro, basándome un poco en eso, en que utilizasen las....

P. Porque ahí llevaban seis, ocho sesiones, ¿cómo los viste?

R. Yo los vi bien, y fue además, que yo les he preguntado a ellos, y dicen, "profe es que yo no sabía nada y por lo menos juego" esa es su respuesta y es lo que me vale a mí. o sea, en la práctica, para mí han aprobado todos, unos un poquito más sueltos y otros menos.

P. ¿Habías utilizado antes el campo entero?

R. Claro, lo había utilizado en algunos ejercicios, en los de la defensa por zonas...

P. ¿Pero el campo a lo largo o a lo ancho?

R. no, no, lo había utilizado entero.

P. Jugaban ¿cuánto tiempo cada grupo?

R. en el examen 10'. La condición física muy deficitaria, ya estaban asfixiados, "decían profe estoy fatal", eso fue una cosa que me apuntaron ellos.

P. Es que una duda que me surge es si es adecuado el campo entero, por el tema de la condición física.

R. Yo creo que se puede hacer, pero vamos, yo es que también lo he utilizado en algunas sesiones, pero no tiene nada que ver el desgaste, porque ellos en el examen se implican más. A mi la sensación, tuve buena sensación, me gustaría ver el video, pero yo tuve buena sensación y además es que era mi clase (tutoría) y es que eran los más vagos, son con los que más trabajo me cuesta el meterles en los ejercicios, porque hay un día que tienen clase a primera hora, que era esa además, y que les cuesta muchísimo y bien, solamente hay cuatro chicos que parece que no, pero también dinamizan la clase.

P. Las preguntas entonces, está claro ¿no?

R. Sí, sí, yo, me parece que da buen resultado hacerlas cuando los ejercicios, te da mucho resultado. Porque si yo les digo, el otro día, les explico al principio lo que quiero que trabajen, que ataquen en profundidad, tal, que utilicen el pasar y cortar, los aclarados, etc. así por encima, como que no se enteran mucho, pero en cuanto empiezan a jugar, están jugando 2x2 y ya a lo mejor tú les dices a ver, cuando les toca descansar "a ver, ¿cuántos de vosotros habéis conseguido una canasta después de un desmarque?, o ¿cuántos habéis conseguido una canasta después de pasar o cortar hacia la canasta qué el compañero te la ha devuelto? Y ellos dicen "pues yo sí", "pues yo no". venga jugar otra vez con esa intención a ver si lo conseguís. Y después se ve más, o sea, la segunda vez se ve en más ocasiones. Y muchos chicos lo saben hacer, por que yo les digo, en el fútbol les llamáis paredes ¿no?, entonces dicen sí. Entonces los chicos tienen más hábito que las chicas. Pero si tú lo haces, bueno, a lo mejor el temas del aclarado no lo entienden mucho, pero bueno, se lo explicas.

P. ¿Qué tal lo aceptan ellos? El tema de las preguntas.

R. Yo creo que bien. Hay de todo, hay quien, venga que queremos jugar, hay chicas que les viene, sobretodo son las chicas, las que menos saben, en general, que les viene muy bien, porque son pistas que les das y llegan y se mueven por el campo, a lo mejor no anotan pero se mueven, se las ve que tienen intención, porque es que antes es que no había intención, es lo que les digo a ellos, "es que tenemos que jugar con intención", y antes no la había, y claro técnicamente como van a mejorar, es que en siete sesiones no pueden mejorar, pero sí mejoran muchas cosas en cuanto a intención, sí veo que han evolucionado.

P. De calentamiento ¿Qué tareas utilizas?

R. Pues he cambiado algo también, lo que dijimos, he metido algo con balón, por ejemplo los días que...lo he hecho más con balonmano, que si luego teníamos la defensa de zona, he metido por parejas que vayan corriendo por todo el campo con pases, y que vayan cambiando, y empiezan a calentar pasándose de una manera y de otra, y ya luego les meto la tarea, he pasado más del calentamiento general y me he ido más al específico, lo que habíamos hablado en la última reunión. Me parece que vamos evolucionando todos, ellos y yo con las sesiones pues estoy más suelta, intentando, yo mi objetivo es conseguir meter la sesión entera, a ver si soy capaz de meterla, pero es que hay veces.

Son cuatro grupos, a mí también me ayuda mucho llevarlos a la par, entonces, con algún grupo podría estar en la sesión diez, pero casi prefiero llevarlo así porque me ayuda, es que son demasiadas cosas, y no es que me ponga cada día a repasar todo, no, me ayuda más así, estoy más tranquila, son las mismas tareas, no tengo que pensar tal. Fíjate que con balonmano un día llevo una sesión, era un ejercicio similar al del día anterior y los chicos me decían "este ya lo hemos hecho profe", me hacían dudar, y otros "que no, que no, que ese era el de 3x2, y este es el 2x2", ¿sabes?, imagínate si en baloncesto llevo las sesiones descuadradas, entonces ya bueno.

P. A medida que avancen las sesiones, aunque no iguales, las tareas son más parecidas, porque se profundiza en los elementos técnico-tácticos, más rápidos

R. Hombre, yo lo que veo es que los elementos técnicos no se ajustarán, o sea, el que sabe, sabe. Algún chaval consigue aprender alguna cosa nueva, o surge alguna cosa, pues como puede ser un tiro a canasta después de dar un paso, pero yo creo que la técnica, yo veo niñas que les corriges el tema de los dobles, y a lo mejor lo hizo cinco veces y ahora lo hace sólo tres, pero necesitaría, con este sistema, no es fácil, pero bueno, como se lo dices y tal, a lo mejor por su cuenta pues le da por practicar un poquito y se va dando más cuanta. Y lo de las entradas a canasta, pues a lo mejor cuando acabemos todo, hago una sesión, porque como no te pongas y lo expliques, no lo sé.

P. Ahí toma tú las decisiones, que a lo mejor merece la pena, que algunas alumnas y algunos alumnos hacerles aparte, de forma más analítica entradas a canasta o lo que sea, eso ayuda a la comprensión.

R. No, sí claro. a lo mejor igual en las sesión 8 ó 9, un poquito antes del campeonato, hacer un trabajo a lo mejor un poco más específico del contraataque y ya está y meter el final eso. Que hagan los tres apoyos, no lo sé.

P. Acuérdate que las sesiones son una referencia para..

R. Mira, el otro día en el balonmano, lo que sí hice en el calentamiento decirles que los ejercicios de calentamiento eran irse pasando, pero tenían que hacer, un bote tres apoyos y pase al compañero, y ese era el calentamiento, pero es que en balonmano da más pie. Porque en baloncesto sin tener la referencia de la canasta, uno-dos y tirar, aunque también, porque

yo también lo ha hecho en baloncesto alguna vez, y a lo mejor cuando llegue intento que hagan este ejercicio.

P. en la última reunión, estoy haciendo memoria, sobre cómo estaban enunciados los objetivos.

R. Sí, que es que los elementos tácticos todavía los pueden conseguir, pero los técnicos no.

P. ¿qué crees que aplican entonces?.

R. ¿Ellos?

P. Sí, porque cuando hacen un pase a un compañero que está demarcado y ese compañero le pasa a otro que está avanzando y consiguen una canasta, están aplicando

R. Sí, aplican, pero yo me refiero más a lo más complicado, es decir, pasar lo pueden conseguir todos, pero por ejemplo llegar a conseguir hacer un pase picado porque tiene a un defensor delante, muchas veces se lo tienes que decir, o bueno, algunos sí que se ve. Pero hay muchos que no lo consiguen, pero más que el pase que me parece más sencillo, el bote por ejemplo, es que el bote es complicado, o sea se les va el balón, no perderlo, igual que la entrada a canasta, un cambio de dirección, elementos técnicos de ese tipo. Yo me refiero a eso, porque tirar claro que tiran, qué mas da cómo tiran, si eso da igual,

P. Claro, puede ser un problema de terminología.

R. Quizá es que debería quitarme yo de la cabeza el tema de los elementos técnicos del baloncesto. Pero tampoco es tan importante, porque el objetivo

final es que jueguen a baloncesto ¿no? aplicando las reglas básicas y algunas estrategias básicas del juego, ¿mediante qué? Pues mediante los elementos técnicos porque no hay otra cosa, que son las herramientas.

P. Bueno. Y de cara a Enero ¿cómo lo ves? ¿algún cambio?

R. Sí mira una cosa te quería comentar, hay muchas veces que las sesiones van en función de las canastas, o sea del espacio de juego, y entonces eso condiciona, y vale, lo tenemos que adaptar. Pero es que el tiempo no es lo mismo, porque si yo tuviera tres campos y tengo a los chicos, o por ejemplo, no tres, dos campos enteros, al hacer estos ejercicios de 3x3, tendría a 24 jugando en un espacio más real y más fácil, porque claro, ya viste las canastas que tengo pegadas a la pared, sí vale juegan, pero juegan de otra manera, o sea no tiene nada que ver, están mucho más apelotonados, están más lejos de mí y tengo que estar más pendiente de que realmente trabajen. En cambio en la canasta con el campo marcado es mucho más efectivo. Entonces, las sesiones están pensadas para otros campos ¿no?. por lo menos para mí, lo ideal sería tener cuatro medias pistas. Pero cuatro medias pistas reales, porque las dos canastas que yo tengo en la pared no son reales, te dan juego, pero están muy pegados a la pared y eso también, pues no es lo mismo.

P. El problema es la variedad de instalaciones que tenemos.

R. Un problema que yo veo es ese, porque si yo te digo que cuatro canastas para mí te daría opción a jugar 3x3 y serían 24, tienes a 6 observando, entran por otros 6, descansan un poquito, entran . me parece a mí que daría más juego,. Eso sí que lo pensé el otro día, te lo tenía que poner en el diario y comentártelo. Y es que a veces te dedicas un poco más a que ellos jueguen y a estar pendiente de la organización que en realidad de ver su juego, de observarles, sugerirles y tal, al principio estás más pendiente de la organización que en realidad de ellos. Y mí es lo que me parece que es una

pena. Porque si yo rápidamente los pongo a jugar, de la organización ya me olvido, y me parece que eso ayudaría mucho..

P. Y para terminar, tu rol como profe ¿ha cambiado algo? ¿Es el mismo? ¿Has notado algún cambio?

R. No sé. Más cansado desde luego. El estar más pendiente de todo y estar pendiente de que todo salga, te tienes que implicar muchísimo más. Si haces un planteamiento técnico corriges tres cosas, vas, imagínate, tengo cuatro canastas haciendo entradas en las cuatro, pues vas corriges a uno, corriges a otro, vamos que no tiene nada que ver. Claro más satisfacción porque ves otra evolución diferente.

P. ¿Y en cuanto a tu relación con los alumnos?

R. No sé, bien. Como yo pienso que más o menos tengo buena relación con ellos, no sé. Te refieres a más cercana o ...

P. Sí, si es la misma, si ha cambiado en algo, si en ellos has notado algo?

R. Ellos siguen como un poco a la expectativa, ellos como a ver qué pasa. Antes pues no era así. Pero ahora todavía no te puedo decir casi nada. Nada especial que haya visto.

Entrevista Marta, 10 de diciembre de 2003

P. Bueno Marta, ¿qué tal todo?

R. Pues bien, estoy aprendiendo muchísimo y no solamente de este tipo de enseñanza, sino también de baloncesto, o sea que con este tipo de trabajo te ayuda a aprender a ti también.

P. De baloncesto ¿cómo andabas?

R. No era mi deporte favorito, pero tenía conocimientos suficientes para dar clase, lo que pasa es que me he dado cuenta de que no sabría dar clase en el trabajo en equipo, específicamente para baloncesto, y sí aplicar cosas que aplico generalmente a cualquier otro deporte. No sabía aspectos tácticos, de técnica de bloqueos, de bloqueo directo y de bloqueo indirecto que lo ha enseñando la propia información que yo me tuve que buscar, porque me he sentido poco preparada en algunos aspectos, y otra que mis alumnos me han enseñado, ellos sin darse cuenta claro. Porque lo que han hecho es, a veces, darme soluciones que no se me habían ocurrido.

P. Ya, es que a lo mejor se han juntado dos cosas, el planteamiento como tal, ¿no? lo de comentar a los alumnos un objetivo, una tarea, observar, hacerles preguntas. ¿Te produjo inseguridad?

R. Hombre, yo pensé que no, pero cuando vas avanzando las clases. En vez de ir por la primera ya vas por la cuarta o la quinta. Yo pensé al principio que no me producía inseguridad, porque yo en el instituto con mis alumnos no me siento tensa ni insegura y la sensación que tenía era, un poco, como la de un trato muy frío. Porque yo planteo un trabajo y estoy pendiente de hacer la pregunta, entonces, el hecho de no tener la suficiente soltura para hacer las preguntas, porque te las has aprendido, porque realmente para que no te quedes en blanco te las preparas y las memorizas, en vez de

intentar que te surjan, pues hace que a veces el trato es más distante porque tú te pones más distante, entonces, en ese sentido, que ya voy por la quinta o la sexta sesión, en casi todos los grupos, pues me doy cuenta que, sí que estaba más tensa, o que eso me producía más tensión de la que yo reconocía en esos momentos, porque veo la diferencia.

P. O sea, que si sumamos el baloncesto, que no dominabas o no conocías demasiado..

R. Ya te digo que no es que no lo dominara, por supuesto, yo no he sido jugadora de baloncesto nunca. Controlaba la técnica, pero no he sido jugadora, y eso es lo que hace que un deporte, realmente. O sea, yo creo que nosotros, como profesores de Educación Física, no podemos dar todos los deportes, porque ninguno, yo no conozco a nadie que sepa de todos los deportes. Entonces, no conozco a nadie, ¿qué pasa? Que tú das mejor aquellos deportes que has vivenciado como jugador, o como participante. Entonces, bueno, el que tiene suerte de haber participado como jugador o participante, en muchísimas modalidades deportivas, tiene ese matiz personal que le añade a las enseñanzas. Yo en baloncesto, como jugadora, mentira, yo jugué de base, por supuesto, en mi colegio, durante un año sólo, pero enseguida me pasé a voleibol, pues porque.

P. Hombre, también influiría cómo nos enseñaron a enseñar el baloncesto, balonmano, fútbol o voleibol en el INEF.

R. Mira, yo te voy a decir una cosa. Yo creo que, a mi, desde luego no me lo enseñaron así, está claro que no me lo enseñaron así, pero tampoco me enseñaron así el voleibol, me lo enseñaron todavía de una manera más analítica, y sin embargo voleibol me gustaba, porque yo había jugado cuatro o cinco años en mi colegio a voleibol, y el baloncesto me cogió porque yo no contacté bien con el profesor y al cabo de los años te das cuenta de que la culpa es tuya, porque yo me podía haber divertido y me arrepiento de no

haberme implicado, disfrutar y escurrir más al profesor por el empeño que yo tenía de que bueno, que no me sabe enseñar, no estoy disfrutando, y bueno, en parte el profesor que sepa enseñar y tal, que disfrutes de las cosas, está claro que es tarea del profesor, pero que tú como alumno que aprendas a sacar también provecho de lo que te enseña, la manera que te enseña el profesor, eso es culpa tuya

P. En esa evolución que has hablado, sobre las preguntas. ¿Qué preguntas haces?. En las sesiones aparecen, ahí os doy, una serie de preguntas.

R. La verdad es que ya casi no miro las preguntas que están puestas en la sesión. Ahora ya casi no las miro

P. ¿De dónde surgen las preguntas?

R. Procuro, procuro mirarme siempre el objetivo, porque en las primeras clases se me olvidaba y lo tenía que decir en la clase siguiente para recuperar un poco el tema y que tuviera sentido, que parecía que íbamos a hacer una tarea igual, pero no era igual, porque añadíamos algo. Entonces, las preguntas que hago normalmente son, al final de la clase también hago alguna pregunta de ¿qué ha fallado en la defensa?, ¿quién no defiende?. Pues, preguntas que tú haces también como propuestas al final de las sesiones, pero hago muchas preguntas durante la sesión, en momentos determinados cuando en un equipo, por ejemplo, yo estoy observando y veo que en un equipo pasa lo mismo dos o tres veces seguidas. En el momento que pasa lo mismo dos o tres veces seguidas hay un error pues técnico por parte de un jugador, o algo de compenetración con respecto al equipo, o de reparto de las funciones con respecto, incluso, a los contrarios. Por ejemplo hoy, o ayer, no me acuerdo cuando fue, les estaba intentando hacer reflexionar, pues porque había una persona que decía "es que fulanito no defiende", entonces fulanito no defiende, era una de esas personas que no son jugadores de baloncesto, que ya te digo que en mi centro pues como

hay listillos que juegan muy bien al baloncesto, pues parece que no ser jugador de baloncesto es un tabú prácticamente ¿no?. Pero bueno, esta persona que no defendía, una persona que además ha tenido mucho conflicto con gente de la clase y ya un poco es, se le pone el letrero de "este no hace nada", y entonces cuando yo les he planteado, en qué situaciones, por ejemplo, consideras que tú dejarías de defender, pues ellos han contestado, "pues dejaría de defender si estoy excesivamente cansado", o "si la persona a la que estoy defendiendo pues no se mueve", o si resulta que "cada vez que defiendo me siento herida". Entonces, bueno, empezamos a buscar cuáles eran las razones por las que probablemente la persona que todo el rato decía "es que fulanita no se mueve" no se movía. Claro, a lo mejor era que la habían puesto de defender a una persona que era de los mejores del equipo, estaba, concretamente, en desigualdad de condiciones, pero no era una cosa que habían hecho a propósito, sino que, bueno, quizá tampoco, o sea, hay chavales en el Centro que todo el mundo sabe que juegan a baloncesto, y hay chavales que no juegan a baloncesto de alguna forma oficial, pero como allí está el baloncesto, están los aros por todas partes, hay muchísima gente que juegan muy bien. Entonces claro, se habían repartido los jugadores teóricamente buenos entre sí, y gente que tiene muy buena condición física y que juega mucho por su cuenta, pues juegan muy bien. Y esta chica, pues no podía, una chica, pues eso, bajita, un poco rellenita, con poco fondo físico que no hace otra actividad extraescolar más que la actividad física de las clases, y claro, se sentía desbordada, y entonces claro, llega un momento que uno se aburre de ver que no sirve para nada su esfuerzo..

P. Y eso ¿lo descubrieron ellos?

R. Hombre

P. Llegaron a la conclusión a través de...

R. Las preguntas que te estoy haciendo son las que yo hice, y las contestaciones son las que dieron ellos. La conclusión era que la persona deje de defender cuando no puede con el jugador al que está defendiendo. Bueno, otro también dijo "porque pasa". Bien, otra razón más. Pero en el caso de esta persona, este día de hoy no estaba pasando. Otros días pues sí. Entonces, vieron que ellos podían solucionarlo. O sea, la solución no solamente estaba en esa chica, sino, en todo el equipo.

P. O sea, las preguntas van surgiendo de lo que ocurre.

R. Sí van surgiendo. A partir de esta semana, quizá de la cuarta sesión, no sé si porque les he dicho que es tan importante que ellos sean capaces de pensar, porque yo les voy a evaluar en este momento también, lo que es el trabajo más que la acción física porque no terminamos la unidad.

Entonces, yo no me siento legal, si ahora mismo les hago un examen de baloncesto en el juego. Porque no he terminado la sesión, porque la sesión se supone que iba a llegar un momento en el que todo el mundo iba a tener que haber aprendido cosas fundamentales, y ahora mismo sé que no las han aprendido porque lo que yo les he enseñado, sino, por lo que les cuenta el de al lado, o por el video que han visto, o porque lo van intuyendo, pero no me sentía muy a gusto. Me acuerdo que pregunté en clase, vamos a ver, yo estoy haciendo unas preguntas ¿para qué?, y ellos me dicen, pues para intentar saber por qué hacemos las cosas, pues vale fenomenal, y resulta que cuando yo pregunto algo, lo que suelo preguntar no son preguntas para pillarlos, lo que yo pretendo preguntar, creo que veis que son cosas que doy por Entonces yo les estoy diciendo que me fijo mucho en el trabajo en equipo, en la cooperación, en que cuando yo pregunto pues me doy cuenta de que hay gente que jamás se encarga, no de contestar sino de escuchar ni plantearme a lo mejor si sabe lo que yo he dicho, y que bueno, pues eso se nota, se aprecia. Entonces, yo un día me he dado cuenta que se saben, porque luego lo hemos trabajado, lo hemos explicado, lo habéis practicado sin haberlo

dicho, y dicen, sí, sí, claro, claro. Y entonces por qué contestan tres, y entonces claro, ahí ellos mismos fueron dándose cuenta, bueno, pues no me he enterado de la pregunta, o es que como yo ya lo sé de sobra pues no pongo atención, entonces llega un momento que digo, ¿quiénes son los que contestan?, y todo el mundo dijo, Javier, Borja, Gonzalo. O sea, que ellos mismos se dan cuenta de que ya dejan las contestaciones en manos de los que están dispuestos a contestar, y entonces, como yo les dije que eso iba a tener un gran valor, eso por un lado, y segundo que ya saben que mientras que yo planteo una pregunta y no contesten no se ponen en acción, ellos espabilan, por que a ellos lo que les gusta es ponerse en acción. Las tareas cada vez van siendo más motivantes. Ya en estas últimas sesiones en el momento que ya has metido la canasta y has metido un juego parecido al real, ya se están implicando más, y se nota más los que estaban rezagados.

P. ¿y con los observadores?

R. Siempre que tengo a personas enfermas, tengo observadores. Tengo las horas del alumno de prácticas del INEF, un observador fijo y definitivo, que a veces hace de apoyo también, porque a mí me parece que a él le sale de dentro intervenir en algún momento.

P. ¿Al alumno de prácticas?

R. Sí, le sale de dentro. O sea, que yo estoy a lo mejor en dos canchas, porque hemos dividido la clase en cuatro equipos. Porque yo ya he decidido dividirlo en cuatro equipos para que nunca nos falte gente, y resulta que yo me pongo hacia un lado y él está observando y le veo que es que le ha salido de dentro, intenta meterse en esta dinámica y me parece fenomenal, entonces él que a la vez está observando, a la vez interviene y claro es como si tuvieran dos profesores para una clase. En las clases en donde tengo alumnos exentos, siguen observando. Pero ahora ya no les dejo que apunten, porque es que cuando les pongo a apuntar

P: ¿Hay trabajo en la clase?, ¿se implican?, ¿participan? Los observadores, ¿bien los lesionados, ¿bien los exentos? ¿bien porque no les toque jugar?, ¿se implican cuando hay preguntas, coloquios?

R. Vamos a ver, si tengo que hablar de la mayoría. Es que claro, a mí me cuesta mucho trabajo hablar de la mayoría, porque me estoy acordando ahora mismo de alumnos que están de oyentes, y me viene la imagen de fulanito, y digo, no, sí, no. y diría, la mayoría no, lo hacen porque yo les obligo, y a partir del momento que yo les regaño un poco, les llamo la atención, o hago la pregunta, eso sí, les obligo, cuando hago la pregunta ¿por qué paro el juego?, les obligo a acudir, y entonces les pongo en evidencia, porque digo que los que observan son los que tienen más fácil la respuesta, porque no han hecho otra cosa más que mirar, y tiene más fácil el poder contestar. Entonces, en el momento en el que les he puesto en evidencia, una o dos veces, pues ya se esfuerzan en contestar, y una vez que se esfuerzan en contestar empiezan a removerse por ahí, ¿no?, empiezan a intentar trabajar desde fuera y tal, pero claro, no sabes si lo hacen porque les estás mirando, porque les estas vigilando, porque les estas tomando en cuenta, o porque les salga de dentro. Porque al que le sale de dentro lo hace de otro tipo. Quizá en cada clase pudiera haber una o dos personas que le sale de dentro.

P. Sí, dependería del motivo de por qué no hace la práctica. Si está lesionado, pero es de los que siempre participa.

R. No, no, es que en cuanto se juntan tres personas que no hacen práctica, si les dejan que están juntos, se van a su olla.

P. Ese es un tema, separarles.

R. Claro, yo les separo. Hacerles una hoja, pero luego esa hoja, no tiene nada de coherencia. Tampoco me molestaba en corregírsela, porque, es que

no encontraba el momento. Son muchas hojas, tengo que cuadrar el corregirlo en el momento que das la clase, para enterarme de que ese chaval no se ha enterado de nada, o se ha enterado de todo estupendamente. El hacer la crítica sobre un alumno y pasármela a mí para comprobar que ha trabajado bien era poco operativo cara a los alumnos, entonces, ahora ya les dejo. Interrupción (hijo de Marta)

R. Bueno, entonces ahora, los observadores.

P. Que había, bueno, una implicación irregular dependiendo del alumno ...

R. una implicación, no, no irregular, sino simplemente condicionada, es decir, realmente los espontáneos, los observadores que realmente están interesados, podría decirte que si tengo en total quince observadores, quizá haya dos, tres observadores espontáneos que se han creído lo de la participación y tal, y lo hacen desde el principio sin que yo tenga que darles un toquecillo.

P. Y cuando los observadores eran o son, porque juegan cuatro y en el grupo son cinco y hay uno que va rotando en el juego y observa en algún momento, ¿el grado de implicación es distinto?.

R. El grado de implicación es parecido a los observadores, es más, tienen tendencia a ir a charlar con el observador enfermo. Lo que pasa es que yo, en esas cosas soy muy disciplinada, entonces les impongo un poquito la forma, luego ellos acaban entrando. Entonces yo, de momento se lo tengo que imponer, sino perdemos mucho tiempo, si me espero a que ellos caigan del guindo, a lo mejor van a caer cuando se ha ido ya el guindo.

P. Vale. Más cosas. ¿el video llegaste a ponerlo?

R. El video llegué a ponerlo. Claro. Te lo cuento en el diario. Te cuento un poco los últimos apuntes que he hecho, que son de este fin de semana, que

es un poco el reconocer un poco también, a mi el tema del video me superaba, ya te lo comenté, porque bueno, pues me falta experiencia de utilizar, o sea, no de ver videos, porque bueno, pero de utilizar el video como indicador de tareas y de recursos y de técnicas, parando y comentando y tal, pues no es una cosa que hago habitualmente, me faltaba experiencia, y concretamente este deporte cuando tú te planteas darlo a gente que no sabe, no te planteas cosas que ves en un video de jugadores profesionales, entonces me superaba, me agobiaba, y además me, también me aturdí un poco el hecho de que algunos alumnos iban a ver muchísimas cosas que yo no iba a ver. ¿Qué ha pasado? pues que el último día que he puesto el video, que ha sido al último grupo del viernes, muy bien, ¿por qué muy bien?, pues porque yo ya lo había visto un montón de veces, ya me sabía las cosas que iban a surgir y lo que iban a comentar, ya me había buscado yo la vida para coger información de todo aquello que me he dado cuenta que no estaba yo controlando, y me había servido también la información de los propios alumnos, que cuando les hacía una pregunta, yo les mandaba contestar a ellos mismos. Una, porque se trataba de eso, y otra, porque en muchos casos si me hubieran preguntado directamente desde el principio, reconozco que no hubiese sabido contestar a algunas cosas, ¿por qué?, porque las reglas han cambiado y yo no me he actualizado. Entonces, el último día que he puesto el video fenomenal, yo estaba en mi salsa, ya sabía lo que iba a pasar, qué pregunta tenía que hacer, en qué momento tenía que hacerla, es decir, si tú el video te lo preparas bien, le hechas horas, yo le había echado ya siete horas, que son las siete horas de clase, más las dos o tres horas que yo en ratitos en casa he podido ponerme, o dos o una, pero que me puse un poco a ver cosas, ¿no?, entonces, el último grupo tiene ventaja en ese sentido, y yo también, porque me he encontrado mucho mejor.

P. ¿Qué planilla utilizaste?, ¿la última?

R. He utilizado, la planilla que yo hice, la tuya..

P. pero la última, la segunda.

R. tú me has dado una que ponía baloncesto, que tenía unas flechitas, y tal.

P..Esa.

R. Esa, yo tenía otra que me había hecho yo, y luego tenía la planilla que no era planilla, o sea, la primera que nos diste en la sesión que teóricamente íbamos a poner el video, yo les di esa planilla a modo de guión del trabajo, pero no se lo di como una planilla porque yo era incapaz de rellenar esa planilla, y me parecía ..

P. ¿Y ellos la utilizaron?

R. Entonces. Ellos lo apuntaron en su cuaderno, esos apartado de aquella primera planilla. Y la otra planilla que tú me has dado, se la di en fotocopias, que la miraban en parejas o en tríos, luego les di la que yo había preparado, que eran cosas concretas que tenían que contestar, y luego, también les di la estadística que correspondía al video del partido, que les gustó mucho, la verdad, porque yo, en un primer momento había pensado que iban a tener que verlo en su casa y les había mandado tomar todos esos datos, cuando de repente se encontraron que esa tarea se la daba yo hecha, y aproveché que tenía ese papel y esa información y ese video, ya que los alumnos son forofos de ese equipo. Entonces, bueno, solamente corregí un trabajo, pero el trabajo corregido está muy bien, está muy bien, está hecho por tres alumnas que son muy buenas en casi todo, como alumnas, no porque sean buenas en lo que se hace, sino porque son buenas alumnas en general, y además, desde ellas, son jugadoras de la liga interna de baloncesto, del Estudiantes, que bueno, se ve que han recogido todos los apartados, los han expuesto muy bien, y tengo una sensación positiva. En este último día que ya te digo, que el video ha funcionado muy bien, me he dado cuenta que las cosas no funcionan cuando tú no lo has hecho bien. Entonces, las preguntas

surgían, cuando no surgían era porque estaban entre ellos hablando, comentando, contestándose, intentaban contestar a la hoja, pero francamente creo que ha sido más útil, no porque la haya hecho yo, sino porque la hoja que he hecho yo, ha sido basada en las propias necesidades que me surgían a mi, en mis propias preguntas que me surgían cuando he visto el video, y me he puesto a buscar información. Entonces la he visto más útil porque estaba basada en la práctica, y lo otro son principios y cosas que teóricamente lo van a encontrar en cualquier libro, no lo sé, a lo mejor me doy una sorpresa porque, a la hora de corregir los trabajos, hay grupos en donde, mi hoja no la había entregado, les entregué otra, o sea que ha habido un poco de todo.

P. Bueno. Las sesiones, ¿cómo vas de eso?. Había problemas con las dos tareas, que no daba tiempo.

R. Vale. La sesión, por ejemplo. La una está bien. En la número dos ya empecé a dividir, la hice entera, pero después de haberlo comentado que además le pasó lo mismo a Deli, pues decidí que merecía la pena repetir el último ejercicio para iniciarla. La sesión número tres, me faltó tiempo, esa sesión la veo bien para hacerla conjunta, la sesión entera, lo que pasa es que falta tiempo, porque hay cosas de la sesión que tú has hecho sumando minutos, porque has hecho este trabajo experimentando con las hora de aula del módulo, pero los alumnos del módulo tienen unas características diferentes que no requiere una atención y una pérdida de tiempo en clase que sí tienen los alumnos de la ESO. En ese sentido, yo veo pues que se alargan más de lo que uno quiera, por más que uno quiera resumir, y yo reconozco que muchas veces no es que quiera resumir, es que no me lo propongo porque no lo veo necesario, entonces, la pena es tener que ir agobiada porque quieres meter dos tareas. Aunque las tareas están bien y han podido meterse, la del bote por ejemplo, a mi en algunas clases, me dio tiempo llegar al dos contra dos en la mayoría de las clases.

P. ¿Hay mucha pérdida de tiempo al explicar las tareas?

R. Depende. De la de las zonas sí. Yo lo he probado todo. En la sesión 5ª y la 6ª, que me parece, hay dos sesiones en las que hay zonas, el campo dividido en tres zonas, te estoy hablando con las de baloncesto, hasta el momento, prácticamente las tareas casi, casi, van paralelas con el balonmano, pero en muchas cosas no, por ejemplo el bote no, lo que pasa que como di más clases de baloncesto pues me viene más la imagen del baloncesto, pero tampoco querría descartar el balonmano, pero las sesiones en donde la cancha la divides en distintas partes, lo he probado todo, he probado a explicárselo directamente desde el principio, intentar ponerlo en práctica y no funciona, he intentado también explicarlo todos parados y coger a propios alumnos, y dibujarlo antes de empezar la clase y colocarlos, tampoco eso llegó a funcionar bien, finalmente llegué a mostrar un plano que me hice sobre el campo y con eso más la explicación más que ellos lo apuntaban y más la muestra de ejemplo con unos pocos alumnos con un balón imaginario llegó a ser quizás lo más efectivo. Una vez que esa tarea han entendido lo de las zonas, la dificultad estaba en ponerla en práctica, es que además no solamente era difícil explicar la tarea, sino que a lo hora de ponerla en práctica era difícil llevarla a cabo y conservar las regla de las zonas, pero como eso era una progresión que empezaron dos – dos en defensa; dos-tres defensas, pues claro, al final me he ahorrado ir explicando a medida que han ido haciendo la tareas, las zonas ya las tenían claras.

P. El tipo de práctica ¿cómo va?, ¿hay alguna evolución?.

R. ¿En cuanto a que hagan más práctica?

P. Sí

R. hombre, ahora mismo ...

P. Acuérdate que teníamos por ahí unos 16 minutos de explicar el objetivo, luego el calentamiento, luego explicar la tarea, etc.

R. Vale. El calentamiento viene a durar siempre 8 ó 10 minutos, primero porque yo lo impongo así un poco, o sea, a mí me parece que tienen que calentar un poco todas las articulaciones, y algunos me dicen “¿y para qué calentamos la cintura si vamos a jugar a baloncesto?”. Como yo considero que el movimiento es global, pues quiero que lo calienten todo, y claro que hagan más hincapié en algunas cosas, intento también que aprovechen el tiempo en calentar y estirar y trabajar los brazos y las manos cuando están haciendo estiramientos en estático con los pies, que se pueda hacer las dos cosas a la vez, con lo cual 8’ de calentamiento no nos los quita nadie, más los 8’ de explicación tampoco nos los quita nadie, con lo que nos ponemos en 16’, entre que explicas, pasas lista, atiendes a las peticiones de alguien que te quiere hablar de algo, explicas el objetivo y planteas una pregunta o dos o te la plantean ellos, se te han pasado 8’, y yo voy muy deprisa. Utilizo el silbato por mi afonía, toco el silbato y cojo el balón, me lo cojo yo, les digo que me gusta tenerlo porque como yo estoy mirando el juego pues es la manera de estar yo también un poco con la sensación del mono de balón ¿no?, entonces si me dan el balón y me acuerdo de pedírselo, consigo casi, casi, que me presten más atención, es que tiene mucha prisa en ponerse en acción ¿sabes?, es que no hay manera sino de pasar, es decir, si no contestan no pasan a jugar, bueno, pues en ese sentido se gana tiempo, y desde luego me da poco tiempo de preguntar el final, me doy cuenta de que cuando dejo las preguntas para el final.

P. En ese sentido, que además coincidís todos, que el tiempo en clase, llega el final y no lo esperabais, es decir, no hay ese control del tiempo de que quedan 20’ para acabar, quedan 10’, quedan 5’, pero ahora porque ..

R. Yo sí me lo espero, la verdad, yo sí me lo espero porque estoy midiendo mucho el tiempo porque no me gusta nada que me llamen la atención.

Porque en el Ramiro de Maeztu hay un profesor que va a JE y dice que los alumnos de Marta llegan tarde, y me sabe fatal, entonces el hecho de no preguntarles al final, no es por falta de tiempo...

P. Me refiero que es que se va el tiempo.

R. es que los alumnos se van.

P. Me refiero, puede haber una intención de que los últimos 5' voy a parar antes ...

R. Yo no lo hago porque no me sirve, vamos a ver, yo cuando termino la tarea me cuesta un horror, ya es un momento en el que ya es la hora de clase, tengo que recibir a los otros y para que me escuchen, para que me contesten, para que dejen de jugar, tengo que ponerme muy borde

P. ¿Y por qué no paras 5' antes?

R. Porque si paro 5' antes hacen lo mismo, o sea, a mí me funciona bien el ir preguntando sobre la marcha, porque cada vez contestan más, y además cada vez les apetece más contestar, ¿sabes por qué? Porque a algunos alumnos que no tenían ni idea, que no se desmarcaban, que no se movían, que me contestaban, "es que yo soy muy malo" y esa contestación a mi me daba mucha pena, yo es que me acuerdo de determinadas personas, y digo, fulanita verdaderamente contestaría eso. Entonces, claro, yo les he enseñado a comprender que no es muy malo el que no sabe hacer algo, es muy malo el que no quiere aprenderlo, que no es muy malo el que juega peor, porque es que el que juega mejor es porque le echa más horas, entonces tú le puedes echar más horas si quieres, y si no quieres pues no pasa nada. Entonces, bueno, pues aquellas personas que durante el juego estaban fuera completamente, estaban out, no tocaban balón, no se movían, no conseguían hacer nada, se les ha dicho, haz esto, haz esto, entonces se

han dado cuenta, que a base de razonar han conseguido, que son los que más han conseguido con este tipo de trabajo ¿no?, los que no tenían ni idea, han conseguido, no te digo nivelarse con los demás, pero sí entrar en el juego. O sea, están ahí entusiasmados, cuando yo hago las preguntas durante los ejercicios me funcionan, y cuando los hago al final, y lo he intentado, es una sensación de que los tendría que tener con una cuerda para que me escucharan, y para que te escuche uno o dos. O sea, los alumnos se dispersan, y acabas la tarea y están pensando, o en que les dejes un momentito que les de tiempo a lanzar o jugar otra vez, o en marcharse corriendo al vestuario, o que tienen examen después. No puedes hacer la reflexión. Quizá tendría que explicarles que es parte de la tarea y la sesión. Quizá faltaría explicarles, mirar, cuando terminemos los ejercicios, todos los días hay que sentarse un momento a contestar.

P. Vale. Llevas dos meses casi con esto ¿no?.

R. Dos meses no. Aproximadamente mes y medio.

P. Desde tu punto de vista, lo que tú has podido sentir, evoluciones,

R. Evolución en mí, en mis sentimientos.

P. Sí, tú en primera persona.

R. Hombre, yo desde luego, me siento mucho mejor. O sea, eso es una cosa clarísima, de estar con una sensación. A mí me gustaba mucho meterme entre los alumnos cuando les explicaba algo, me metía yo muchas veces, para sustituir a uno que les faltaba, para tal, ahora procuro no hacerlo, me cuesta trabajo, pero procuro no hacerlo, a intentar rápidamente venga esto es lo que tienes que hacer para que esto... a no intervenir, que me sentía tensa, porque es que yo soy muy impulsiva. Soy bastante cariñosa con los alumnos y de esta manera me sentía como que me tenía que cortar, me

tenía que poner así como fuera, me quedaba fuera de juego, claro es que estaba mirando solamente. Ahora estoy en el mismo sitio y me siento mejor. No sé, claro, si voy viendo que evoluciona, que sale, que va hacia delante y que los alumnos evolucionan un poquito, algunos no, pero casi todos, yo soy más espontánea a la hora de prepararme las preguntas, y quizá ellos se han acostumbrado a trabajar con un equipo estable en algunas clases, y saben que eso es así. Yo me siento mejor. Me siento, pues, también, como he aprendido mucho, pues siento que también a mi me ha merecido la pena, y que domino mejor la situación cuando surge algo. Entonces, la conclusión es que me siento mejor. Que me ha merecido la pena, vamos.

P. ¿Y la forma de enseñarlo? Contrastando este planteamiento con otro más técnico.

R. Yo es que, la verdad que los deportes de equipo, claro, yo lo planteaba con este tipo de trabajo, pero no tan medido ni tan metódico, o sea, no me apuntaba las preguntas, a lo mejor no me surgían tantas, porque es lo que tú el otro día comentabas, tú te crees que preguntas pero como no te las has apuntado y no has pensado lo que tenías que preguntar, te surgen menos, puede ser, quizás les daba más soluciones que preguntas. Pero planteaba la situación, o sea, yo siempre, desde hace unos cuantos años, desde que estuve con vosotros en el Instituto aprendí a plantear los trabajos de juego, jugando. No lo hago con otras tareas, no lo hago con gimnasia deportiva, por el riesgo que implica, que lo veo complicado, no me merece la pena. Por ejemplo con voleibol cuesta mucho trabajo hacerlo porque el ejercicio técnico del dominio de balón en Vb es muy poco natural, entonces para jugar mínimamente y divertirse tienes que dominar un poquitín la técnica. Entonces, es difícil, pero con BM, BC, e incluso con fútbol, e incluso con Badminton por ejemplo, lo llevo haciendo así, es decir, incorporar un ejercicio en donde lo que digo, vamos a jugar pero solamente vais a utilizar el drive y tal, entonces surge una pregunta o doy con una contestación y una regla cada día. Les voy metiendo reglas cada día.

P. Por cierto, ¿qué tal con segundo?

R. Muy bien con un segundo. Con un segundo funciona muy bien.

P. El trabajo ¿es muy paralelo?. Lo mismo que utilizas en tercero o cuarto, ¿lo estás utilizando en segundo? ¿adaptas?

R. No tengo que hacer muchas adaptaciones, lo único a nivel de disciplina. Pero es que tengo un segundo que funciona muy bien, de hecho, el profesor de prácticas que viene a cuatro horas, tres de 3º y una de 2º dice, a mi este grupo es el que yo quiero para dar mis prácticas. Porque es un grupo de 2º que es un gustito dar clase. Es que los niños cuando son más pequeños y son muy trabajadores, cuanto más pequeños más ricos son, pero con el otro 2º no funciona tan bien.

P. ¿Y el tipo de preguntas, es muy similar?

R. El tipo de preguntas es muy similar, lo que les cuesta más trabajo es contestar a los de 2º que a los de 3º, porque también les cuesta mucho trabajo entrar en esa dinámica de participar cuando el profesor está explicando, a explicar algo que realmente ellos están acostumbrados a que se lo explique otra persona, no quiere decir que les cueste trabajo hablar mientras el profesor explica, pero quizá es una, un ritmo de trabajo al que hay que entrar, y les está costando más entrar a nivel de respuestas, de contestar a cosas que se les plantea, o incluso más que eso, sería a nivel de preguntas entre ellos, o sea, yo pregunto, y si pregunto y no responden intento plantearla pregunta de otra manera y responden, pero al final lo que no responde uno lo responde otro, pero acaban respondiendo. Me cuesta muchísimo trabajo que se hagan caso entre ellos, pasan mucho de lo que se indican entre ellos. Las chicas por ejemplo les da muchísimo coraje, en 2º de la ESO, eso se nota muchísimo, a las chicas que los chicos les digan cosas sobre el juego les parece despreciable, y normalmente son las que juegan

peor, pero no admiten muy bien la ayuda. Están en un momento quizá de rechazo y curiosidad que están en una orla completamente diferente a lo que es el aprendizaje. Si ellas lo hacen individualmente bien, pero aceptar que un compañero les está diciendo, les sienta muy mal.

P. Es decir, las tareas son las mismas básicamente.

R. Sí. Yo estoy haciendo balonmano con 2º y baloncesto con 3º. Las tareas son las mismas y no tengo que hacer muchas adaptaciones, porque, además, entre otras cosas yo quiero poner el experimento en práctica como tú lo planteas. Las adaptaciones o los errores que yo calculo los cometo contigo y si veo que es un error de planteamiento pues, o que lo he hecho sin querer, pues lo corrijo yo y te lo comento, y si veo que la sesión no me sale lo pruebo con otro grupo para confirmar que es que no sale.

P. ¿Y las preguntas básicamente son las mismas? ¿El problema está en la relación entre ellos? El aceptar del compañero...

R. No, la relación es buena.

P. Me refiero en ese sentido, que un compañero les diga

R. están en un principio de fijarse en el otro, en el que no es de tu sexo y se están fijando los chicos en las chicas y las chicas en los chicos, de una manera que no les permite este tipo de comentarios, de ayudas. No lo aceptan muy bien, en ese sentido sí hay una diferencia. Es un matiz que aprecio y que dificulta que el trabajo en equipo salga bien, porque se trata de que también surjan preguntas entre ellos y surjan respuestas. Y eso no surge.

P. ¿Algo más?

R. Bueno, esta semana no ha hecho mucho diario porque estoy en una sesión en la que prácticamente es juego real, entonces, yo estoy mirando a ver qué pasa y atiando a las preguntitas justas, pero no me sale nada que decir. Fíjate tú que yo me enrollo, que para una sola sesión te he puesto tres folios, pero no sé, no me sale en cuanto a apreciaciones, de cosas que yo siento. Quizá que estoy pensando en que tengo que poner notas, no sé.

P. Échale un vistazo a las pautas del diario a ver si te sugiere algo.

R. Sí. No sé. Esta semana, no sé, me he quedado en vacío. Es que la tarea ha salido tan bien que es que no tengo sensaciones diferentes. Claro, qué pasa, que hay veces que ya digo, bueno, la sensación es la misma, ya se lo he contado la semana pasada. ¿lo vuelvo a repetir?

P. Por eso te digo, quizá en esas ideas a ver si hay alguna que te puede aportar algo, quizá la última. En donde venía ¿qué tal la clase, cambiaría algo?

R. Quizá lo que sí me ha surgido, que es lo único que me sale ponerte, y me ha pasado ya en dos clases, que es lo de que se organice la defensa, primero lo hacen, les sale mal, y entonces les digo: a ver tú ¿Qué estabas defendiendo?, ¿a quién defendías?, ¿qué zona tenías? Y dice, "pues no sé", y digo: la culpa de que no lo sepa de quien es: "pues de todo el equipo" ¿por qué? Pues porque no os habéis puesto de acuerdo, porque os di un minuto al principio para que os pusierais de acuerdo y no la habéis hecho. "pero vamos ganando" es igual sale mal.

P. Es que la defensa requiere trabajo también, y hay mucho énfasis en el ataque.

R. Claro. una de las cosas que me ocurre es que los alumnos se molestan mucho cuando les digo "es que no te mueves" y digo, no, es que lo he dicho

mal. Realmente la mayoría de los alumnos no se mueven para defender. Casi todos se mueven para atacar. En cambio, eso los chicos, y las chicas, se mueven mucho para defender, intentan pasar desapercibidas en ataque, es decir, si el balón les toca justo la vez que el equipo lo necesita para que todos hayan tocado el balón, esa vez y ya, porque así no meten la pata y no estropean el ataque.

P. La defensa es que requiere trabajo y atención, es fácil mantener la atención en ataque porque está el balón, pero la atención en defensa, es más complicado.

R. Depende del nivel, en general las chicas, sobretodo las que no tienen mucho nivel están muy predispuestas a hacer la labor oscura de defender y presionar, tan dispuestas que se les olvida que de vez en cuando han recuperado el balón y tienen que ser atacantes. Les cuesta mucho protagonizar una jugada en ataque aunque estén desmarcadísimas, porque hay veces que ya ni las marcan, porque, como no intervienen.

Hay otra cosa que no te he puesto y que lo veo así, hay cantidad de alumnos que tienen miedo al balón. Miedo físico, a que les haga daño, no a meter la pata como te estaba hablando. Entonces eso me ha hecho reflexionar sobre el juego porque en baloncesto los pases se hacen demasiado fuerte, y se hacen demasiado fuerte porque el balón va más rápido, y no tiene sentido cuando están muy cerca, y me ha hecho pensar que los alumnos tienen malas experiencias, y no de las clases que cuando ocurre lo paro, pero tienen la mala experiencia de haber sufrido que el balón le hace daño.

P. Porque los balones foam.....

R. yo no los tengo, tengo otro más pequeños, pero van más rápido. También, no sé, la coordinación de pasar y recibir, no sé si se está trabajando lo suficiente en niveles inferiores. Quizá debería utilizar unas

sesiones a pasar y recibir sin desmarques, entonces he incluido en el calentamiento, precisamente por eso, todos los días, para que se distribuyan las zonas, a ver, cada equipo se pone al lado de una canasta y hace un círculo, y entonces a cada equipo le doy en balón y pases, entonces se están viendo como pasan y como reciben, entonces creo que les está sirviendo también para darse cuenta de que entre ellos existen personas que pasan demasiado fuerte y que hacen daño, que entre ellos existe quien tiene miedo al balón. Y ese ejercicio como intermedio entre el calentamiento general y el paso al juego me está sirviendo mucho.

Entrevista Antonio, 13 de enero de 2004

P. ¿Qué es para ti la Educación física?. ¿Ha cambiado dicho concepto con el paso del tiempo?

R. Es una manera de educar en el movimiento, a través del movimiento y acerca del movimiento(siguiendo a Arnold). El concepto en si mismo ha evolucionado, pero el pensamiento que yo tengo al respecto difiere mucho del que tenía al comenzar con la docencia hace 20 años, en realidad creo que al principio no tenía claro para que enseñaba la EF, puede que ni me lo plantease, o que simplemente reprodujese los modelos por los que me habían formado a mi, gimnasia sueca y deporte competitivo.

P. ¿Cuántos años llevas en la enseñanza?

R. 20

P. ¿Crees que hay diferencias entre las expectativas - referidas al qué enseñar, cómo, comportamientos del alumnado, etc.- que tenías antes de empezar a enseñar (o desde hace unos años) y ahora?. ¿Han cambiado a lo largo del tiempo?. ¿Qué tal está ahora tu grado de satisfacción con la enseñanza de la Educación Física?

R. Como ya he comentado en la primera pregunta el cambio ha sido enorme. Los contenidos en un principio eran más de tipo técnico y meramente procedimentales, no me preocupaban los aspectos conceptuales ni los actitudinales, no tenía en cuenta la significatividad ni la utilidad de los aprendizajes. Tenía posiblemente un planteamiento higiénico - biológico y de socialización para el deporte y he evolucionado hacia posiciones más críticas. En el aspecto metodológico también he tenido una evolución que me ha llevado desde planteamientos meramente conductistas a otros más cercanos al constructivismo. Ahora estoy más preocupado por saber como

siente y como piensa el alumno, anteriormente estaba centrado en el contenido.

Siempre me ha gustado mi profesión, disfruto con la enseñanza. No puedo decir que ahora disfrute más que al principio. El contacto con los alumnos me parece motivante.

P. ¿Qué esperas de tus alumnos y alumnas al iniciarles en un deporte de invasión?

R. Fundamentalmente que aprendan a disfrutar con la práctica del deporte, buscando crear hábito para que en un futuro lo practiquen. Parto de la base de que para poder sacar placer hay que conocerlo. Muchos de los alumnos que no les gustan los deportes no han tenido una aproximación positiva hacia el juego, mi intención es que comprendan los principios fundamentales.

P. ¿Por qué has decidido participar en esta investigación?

R. Me gusta seguir aprendiendo. Me sirve para acercarme al mundo de la investigación, porque el tema de la enseñanza comprensiva de los deportes colectivos me interesa mucho.

P. ¿Has utilizado con anterioridad un planteamiento de enseñanza comprensivo para el aprendizaje de un deporte de invasión?

R. Sí.

P. En el caso de que no lo hayas utilizado: ¿Qué planteamiento utilizas? ¿Cuál es tu grado de satisfacción y por qué?

- En caso afirmativo: ¿Cuál es tu grado de satisfacción y por qué? Estoy muy contento, ya que veo que los alumnos sacan más satisfacción de las

clases. Su actitud es más participativa, y tengo la sensación de que les es más útil.

Entrevista Armando, 29 de octubre de 2003

P. ¿Qué es para ti la Educación Física?

R. Una posibilidad de educar a los chavales no sólo en el ámbito físico, sino de una forma integral como personas. Creo que la cercanía que tenemos en las clases es una baza fundamental para conseguirlo.

P. ¿Ha cambiado dicho concepto con el paso del tiempo?

R. De momento llevo poco, y por suerte sigue igual. Lamentablemente no se le da demasiada importancia dentro del currículo, igual que antaño.

P. ¿Crees que hay diferencia entre las expectativas –referidas al qué enseñar, cómo, comportamientos del alumnado, etc.– que tenías antes de empezar a enseñar (o desde hace unos años) y ahora?

R. Sí: es muy difícil llevar la teoría, donde parece que todo encaja y es maravilloso, a la práctica, donde nos enfrentamos cada día a alumn@s desmotivad@s que tienen, por lo general, muy poco o ningún interés por la Educación Física, excepto jugar, claro está.

P. ¿Han cambiado a lo largo del tiempo?

R. De momento, en el poco tiempo que llevo, no.

P. ¿Qué tal está ahora tu grado de satisfacción con la enseñanza de la Educación Física?

R. Es posible que por mi forma de ser me acabe acordando de los buenos cursos y los buenos alumnos, ya que estos son los que te dan las mejores satisfacciones, así que la moral de momento está bien alta. No

quiere decir esto que deje de lado a alumn@s/grupos problemáticos, pero a la hora de sopesar satisfacción frente a malos momentos enseguida me olvido de los últimos: bastante difícil ya es la labor diaria como para seguir pensando en lo que pasó ayer dentro de unos años.

P. ¿Qué esperas de tus alumnos y alumnas al iniciarles en un deporte de invasión?

R. No sé si ya habrán visto en otros cursos los deportes de invasión; si no es así, por lo menos en los chicos lo más seguro es que ya estén iniciados, ya que la gran mayoría habrá jugado a fútbol. Lo que realmente veo interesante es la utilización del modelo comprensivo para la enseñanza de los mismos.

P. ¿Por qué has decidido participar en esta investigación?

R. En primer lugar pienso que la puesta en práctica de la misma no es complicada (desde mi puesto como profesor): lo que realmente es difícil, y además es necesario para obtener resultados de los que se puedan extraer conclusiones, es la organización de la misma, planteando un desarrollo que permita una investigación posterior. En segundo lugar, creo que la utilización de este planteamiento comprensivo puede ser muy interesante tanto para observar cómo responden l@s alumn@s respecto a otros métodos utilizados previamente, como para mi propia formación y adquisición de bagaje en cuanto a la aplicación de métodos variados de enseñanza. Y en tercer lugar, para echarle una mano a un compañero en la medida que me sea posible.

P. ¿Has utilizado con anterioridad un planteamiento de enseñanza comprensivo para el aprendizaje de un deporte de invasión?

R. No.

P. En caso de que no lo hayas utilizado: ¿Qué planteamiento utilizas?

R. Normalmente utilizo la instrucción directa, procurando escoger actividades lo más globales posibles, aunque suelo utilizar ejercicios analíticos para el trabajo de la técnica (intentando no abusar de ellos).

P. ¿Cuál es tu grado de satisfacción y por qué?

R. Lo que he trabajado hasta ahora creo que me ha dado buenos resultados, ya que l@s alumn@s han vivenciado bastantes experiencias en situación de juego (modificado en la mayoría de las ocasiones, pero cercano al real), habiendo trabajado previamente una base técnica, de modo que tienen la información necesaria para ejecutar correctamente acciones que previamente no sabían cómo hacer.

Entrevista Armando, 12 de enero de 2004

P. Buenos días Armando

R. Buenos días Mario

P. Cuéntame cómo va la cosa. ¿las vacaciones bien?

R. Las vacaciones demasiado bien, lo que pasa es que ahora, al venir para acá me he dado cuenta, hay carajo pero si ahora me está quedando un poco lejos en el tiempo esto de darle a los chavales clase de balonmano ¿sabes?

P. hombre, es que ha sido tres semanas de vacaciones ¿no?

R. y la de la nieve.

P. Por eso. Bueno. Vamos a comentar un poquitín sobre ¿cómo te has encontrado tú? ¿qué has percibido aplicando el planteamiento?. Aquí tienes dos terceros. 3ºB y 3ºD. No un tercero y un cuarto. Y en el Margarita Salas un tercero. Vale. ¿Has notado diferencias de un Centro a otro al aplicar el planteamiento comprensivo?

R. Diferencias importantes no, yo creo que las diferencias que ha habido han sido simplemente al estado anímico-psicológico de los alumnos. Porque es muy sencillo, porque algunas clases no es lo mismo dar balonmano a primera hora en diciembre a las 8:30 de la mañana con las manitas tiritando, que darla a las 11 a las 12, y eso en los chavales se nota, es más difícil que estén activados, que estén implicados cognitivamente, que al final es de lo que se trata. Es una de las ventajas que tiene este método, que los chavales aprenden mejor, van

razonándolo. Pero cuando están con el stanby, como en las televisiones es muy difícil.

P. O sea, ¿aquí tienes primeras horas y en el Margarita más tarde?

R. Un poco de todo. En el Margarita tengo también una a primera hora. Hay de todo un poco. Aquí y allí tengo un poco de todo.

P. Vamos, pero en donde sí hay diferencias en el horario.

R. Sí, sobre todo ahora en diciembre con el frío que hace, que bueno, los chicos hasta que se han acostumbrado a traer guantes, porque es que sino era imposible.

P. A nivel general, ¿algún comentario sobre lo que tú has percibido al aplicar el planteamiento?

R. Pues lo que he percibido, y ya comparándolo también con los trabajos, con la corrección de los trabajos al principio de reglas de juego, y tal, he notado que los chicos, no sé si no les queda claro porque yo me he explicado mal, o que ellos tenían un contacto absolutamente nulo con el balonmano, porque hay algunos que en algunos objetivos del juego, algunos me decían que había que llegar a dar diez pases, en los principios estratégicos de ataque, que había que dar diez pases para conseguir un punto. Y en un curso me he quedado ¿cómo es posible esto? Porque son muchos de los juegos que hemos estado haciendo de mantener la posesión de balón, basándome en estos principios, y es una cosa que me ha chocado. Que al corregirlo digo, o es que no me he explicado, o que los chavales no lo han entendido bien, o...

P. ¿cuántas sesiones llevas?

R. cinco o seis.

P. puede ser una conclusión por el momento de la unidad en la que estás. Posiblemente según avances en sesiones, vayan cambiando.

R. sí, que nos vayamos acercando al juego real.

P. sí, alguno que haya faltado algún día, o esté más despistado.

R. Sí, pero vamos, en general, yo el sistema estoy bastante contento de cómo está funcionando, pero lo achaco mucho a lo que te decía de la hora del día, cuando logro que los chicos estén implicados, la primera es más difícil, la segunda es mucho más sencillo, pero cuando los chicos están implicados, es que aprenden mucho, se nota, que usen el coco, yo además les insisto mucho en eso, que usen el coco, que no está sólo para ponerse el sombrero, y sobre todo en actividades como estás y en planteamientos como este. Cuando realmente lo hacen, se nota mucha mejora, yo se lo intento hacer saber a los chicos, que lo que ha sucedido, lo que ha sucedido bien no ha sucedido porque sí, sino porque ellos lo han conseguido, lo han buscado, lo han trabajado, y han obtenido resultados, y ellos mismos lo reconocen, les pregunto y dicen, "ah, pues sí hemos notado que hemos funcionado bien y tal", pero cuando les cuesta a los chavales hay que animarles mucho, hay que estar encima de ellos, hay que parar el juego, hay que poner ejemplos, hay que dejar todo..

P. cómo crees tu que han aceptado o no aceptado, cómo han recibido ellos este cambio en el planteamiento, si es que ha habido un cambio. ¿te han comentado algo al respecto?

R. Si han aprendido con un planteamiento comprensivo, no estoy seguro, pero desde luego lo que es balonmano, no sé si habrán visto mucho o poco. Pero siguen confundiendo mucho con el baloncesto, hay mucha transferencia negativa en cuanto a los pasos sobre todo, pero a la hora de plantear las actividades y tal, yo creo que les supone una novedad, el

hecho de estar con su pareja y hacer venga ahora lanzamientos en suspensión, ahora de cadera, ahora rectificado. Es bastante novedoso para ellos y sobre todo que sea mediante juego, que el profe, lo poco que habla sea para pedirles soluciones, no para decirles esto se hace así.

P. cómo lo llevan ellos ¿lo aceptan, ves que se les hace pesado? ::

R. depende del día, por lo general lo aceptan bastante bien, porque ya te digo, con juegos es siempre más atractivo.

P. ¿notas que se implican cognitivamente?

R. Creo que cuando se implican se obtienen muy buenos resultados, es difícil que se impliquen, porque los chavales ya sabemos que la clase de E. F. Se creen que es el recreo. Pero cuando se implican se obtienen muy buenos resultados. Eso sí que lo veo claro. Y lo que estoy intentando continuamente es que se impliquen mediante preguntas, mediante plantearles problemas, orientarles hacia soluciones, cuando veo que están un poquito espesitos, darles ese empujón para que ellos mismos lo consigan.

P. sobre el video, la planilla, ¿cómo te sentiste tú con la utilización del video. ¿lo habías utilizado anteriormente?

R. No, no lo había utilizado. En el diario comento que me dio la sensación de que paraba mucho el video, de que quería explicarles a los chavales todo, que se enteraran bien de cada cosa, porque pasa. Y al final lo que en principio podía ser un objetivo de que vieran juego, de que vieran un partido rodado, yo creo que al final eso se me escapó.

P. ¿Habías preparado el video antes?

R. sí. Lo había preparado, había preparado alguna jugada y había dicho, bueno, va, en este tiempo voy combinando alguna jugada y más o menos en una hora me da tiempo. Y resultó que me faltaba tiempo. Por eso...

P. crees que merece la pena utilizarlo? ¿utilizarías otro procedimiento?

R. Hombre, el video está bastante bien, lo que pasa es que quizá habría que intentar buscar otra formula para utilizar el video, la que yo he utilizado creo que no es la más adecuada. La de ir parando tanto, ir explicando tanto unas partes determinadas. Sino ir combinando partes de reglas básicas justito para jugar, partes de juego del balonmano, ir escuchando comentarios en off que vayan explicando directamente las jugadas, hacer una especie de montaje para que ya directamente salga en el video. Dejar también mas de una pregunta que siempre surgen. Y bueno, en general bien, el video, lo veo positivo, pero de otra forma que la que yo he hecho.

P. Llevas unas cuantas sesiones utilizado un planteamiento comprensivo, ¿qué es lo que más trabajo te ha costado, donde te hayas podido sentir más incómodo, ...?

R. No había utilizado un planteamiento comprensivo antes, si acaso un descubrimiento guiado.

P. En la carrera habías recibido enseñanzas sobre el planteamiento comprensivo.

R. Sí.

P. ¿Cómo te has sentido tú?

R. Una cosita que ya comentamos era lo de a la hora de tener a gente que no está participando directamente, que me daba la sensación de que

estaban perdiendo el tiempo, los observadores, y entonces intento de que todo el mundo esté implicado y me centro quizá demasiado en la gente que está trabajando para que realicen correctamente las acciones, y puede ser que no les deje tiempo suficiente a los de fuera para que estén participando, a parte de estar parados, que estén participando. Eso, yo creo que se me escapa un poquito, hay veces que lo controlo un poquito mejor, pero hay veces que noto que no les doy tiempo a los observadores.

P. ¿cuál es la tendencia de los observadores? ¿A implicarse, observando a los compañeros, o charlar?

R. A charlar entre ellos, si ya les cuesta implicarse, cuando no tienen al profe que les hecha el aliento en el cogote, y sobre todo cuando no tienen el balón que al final es lo más atractivo, estar con el balón.

P. Que es la agarradera de la motivación. Las preguntas ¿qué tal? ¿cómo te sientes al hacerlas?

R. Cuando los chicos siguen el razonamiento, que están lúcidos, es genial porque todo va saliendo, cuando no, ya más que un planteamiento comprensivo, casi de lo que se trata es de un descubrimiento guiado, que tú prácticamente les vas diciendo casi, no se lo dices explícitamente, pero los vas orientando de una forma que ya no les queda más remedio que acertar las respuesta correcta. Más que ellos mismos sean los que lo consigan a partir de un razonamiento, de analizar una situación y tal. Depende del día.

P. Para hacer las preguntas de donde tiras.

R. Intento seguir las que aparecen en la sesión en la medida de lo posible, pero cada grupo es un mundo, cada hora es un mundo, y muchas

veces cuando termino la clase reflexiono las preguntas que he hecho, las comparo con las que vienen en las sesión y digo, hay dios. Tienen relación, pero no están planteadas de la misma forma, lo que pasa es que claro las que se plantean en los apuntes, en la guía y tal, siguen un proceso muy lógico y a veces los chicos no están en ese punto de llevar ese proceso tan lógico. Por eso te decía que cuando sale bien perfecto, esto así, esto asá.

P. Perfecto

R. Y otra cosa que notado, que muchas veces son 2 ó 3 ó 4 los que responden. Intento implicar al resto de los chavales, por ejemplo dirigiéndome a los que no han respondido. Pero cuando encuentran 2 ó 3 que están, que parece que están espabiladillos y que responden, los demás se dejan llevar. Como ven que los otros están haciendo su trabajo, parece que desconectan. Me da esa sensación, no se si ellos realmente están siguiendo lo que es casi un debate entre 3 ó 4, o están ya fuera de clase totalmente.

P. ¿Cuándo haces las preguntas?.

R. Parar en el medio de la clase, intento parar lo menos posible, estoy buscando estrategias para, por ejemplo, en vez de reunir a todo el grupo, ir haciendo las preguntas por pequeños grupos para que en la medida de lo posible haya dinámica en clase. Que no haya sensación de que, ahora nos paramos todos. O sea hachazo. Sino que si tengo a dos grupos en un campo y otros dos en el otro, digo, venga los de un campo todos para acá, y allí en petit comité hago las preguntas. Luego el otro igual, pero siempre hay gente practicando. Esa es la idea, al principio lo hacía parando a todo el mundo y me daba la sensación de eso de parón, más que de reflexión de parón. Y yo mismo, al ni haber dinámica alrededor, quizá sea una apreciación subjetiva que puedan tener ellos, que yo creo

que les daba la sensación de que ahí se cortaba la clase, se quedaba cortada. Por eso he intentado cambiar, últimamente estoy utilizando esta fórmula, creo que es más adecuada. Porque luego los chicos se vuelven a implicar más rápido. Antes cuando todo el mundo paraba, para volver a enganchar a los chicos, venga otra vez a explicarles, a animarles.... y podía estar menos tiempo observando. Ahora enseguida los chicos empiezan a participar, porque tiene al otro grupo de referencia que sigue ahí con su juego, y bueno, mejor.

P. alguna cosa más?.

R. Ah, sí. Las preguntas del final, las reflexiones del final, normalmente las digo a matacaballo, rápido, rápido, porque los chavales están ya con el abrigo puesto y están casi en posición de salida de atletismo, para salir zumbando, y esas reflexiones no sé yo de qué forma se podría hacer, porque no se aprovecha, y se pueden aprovechar, porque se puede decir "chavales, para esto hemos estado los cincuenta minutos trabajando", y creo que lo deberíamos aprovechar. Que están más pendientes de marcharse, sobre todo, igual más a última hora. A primera hora, porque bueno, si han conseguido activarse no dan mucho problema, pero como sea a última hora, a sexta no veas como están los chicos.

P. ¿No se te ocurre alguna idea?

R. La idea que se me ocurrió, aunque todavía no la he puesto en práctica, es reducir al máximo, esa fase de observación. O sea, dos o tres puntos, conclusiones clave, algo muy concreto, muy sencillo de asimilar. Pero aún así me da la sensación de que los chavales están out, algunos evidentemente, otros pues sí se ve que atienden y tal. Aparte de los comentarios finales, lo que intento hacer es, al principio de la clase siguiente, que recordemos un poquito qué es lo que se ha visto el otro día, que no lleguen de repente y venga a daros pases entre los dos.

Recordar un poquito que es lo que han tenido, eso también intento hacerlo. Aparte, lo veo diferente a la reflexión final.

P. Por qué crees que no quieren participar en el debate?

R. Vergüenza, pereza. Pero vamos, pereza lo digo porque durante la clase si consigo motivarlos y que utilicen el coco cuando veo que va mal, pues me pongo con ellos, me centro mucho con ellos, para que reflexiones sobre lo que están trabajando, no simplemente que hagan una actividad porque sí, sino que vean el por qué, que vean la forma más adecuada de solucionarlo. Y veo que es más fácil en pequeños grupos. Y además de que la proporción de los que participan es mayor, se reduce la vergüenza porque se reúnen los que se conocen.

P. Problemas un poco más destacados que hayas podido encontrar.

R. Lo que me resulta muy difícil seguir es el planteamiento que nos haces de que los grupos sean cerrados, es muy difícil, porque un día te faltan 2, otro día te faltan otros 3. Y es muy difícil. Así que eso directamente no me estoy preocupando de seguirlo. Sería hacer encaje de bolillos porque un día un grupo tiene 5, al día siguiente tiene 2...

P. ¿Hay un nivel alto de ausencias en la clase?

R. No. Lo que pasa es que al hacer los grupos. El hecho de querer mantener los grupos cerrados durante varias sesiones es difícil, porque ya no es ausencias, sino que un chico, por ejemplo, aparte de que falte o pueda estar enfermo, o se ha ido de pellas, sino porque necesita ir con el orientador, o porque tenga un refuerzo, o porque lo saquen para no sé qué, que no pueda hacer Educación Física ese día. Que los motivos son muchos. Entonces les dejo yo que los hagan, intento que sean, a ser posible, compensados, sobre todo los que se van a enfrentar. Y también

me resulta bastante difícil, si por ejemplo tenemos dos grupos en un lado y dos en el otro, luego volver a cambiarlos. Porque normalmente se juntan los niños con los niños y las niñas con las niñas, y luego hacer un intercambio de grupo, sería bastante desequilibrado. Cuando los grupos están más compensados que están ellos mezclados. Porque hay veces que yo también, cuando veo que la actividad es completamente aburrida porque no hay forma de que un grupo consiga 1 punto y tal, yo directamente hago cambios, para intentar motivar a los chicos, porque sino pierdo a los cinco que no están consiguiendo nada y a los otros 5 que se están cansando de ganar casi sin hacer nada.

P. El tiempo de práctica se reduce, comparándolo con un planteamiento técnico. ¿tienes sensación de pérdida de tiempo? o no.

R. Depende de la forma de plantearlo, sobre todo al pararles, evidentemente cuando están participando, normalmente no hay ningún problema. Cuando hay un problema los paro, les explico la actividad, les planeo formas de solucionarlo, que normalmente es a través de la implicación cognitiva. Lo que intento es no ya darles la solución directamente, sino es que se den cuenta que para conseguir la solución tienen que centrarse, y a partir de ahí Cuando los chicos en esas pausas, cuando consigo que se impliquen, mejor en grupos pequeños. Depende de la situación, hay veces que no me da esa sensación en absoluto, de pérdida de tiempo, porque es dinámico y los chicos practican, paramos un momento y reflexionamos, pero hay veces, sobre todo cuando están bastante espesitos que les cuesta.

P. Al hacer las preguntas, ¿cómo llevas el tema de hacer las preguntas?

R. Procuro no darles las respuestas, pero cuando veo que no lo consiguen, intento aplicar un descubrimiento guiado en la menor medida posible. Intento ir orientándoles, dándoles pistas cada vez más evidentes,

pero que sean ellos los que lo saquen, aunque sea al final una respuesta muy clara, pero que hayan sido ellos los que lo hayan sacado. Intento no decirles "y por qué no coges y les das el balón a ese compañero", sino que planteo una situación para una jugada, les planteo como es la solución, me dicen tal respuesta "¿Creéis que es correcto o no es correcto? Me dice otro pues yo creo que no es correcto ¿cuál crees que sería la solución? Ah, pues esta otra. Muy bien por esto, por esto y por esto". Pero si les oriento les oriento, siempre intento que sean ellos los que me den la respuesta. Y bueno, que de momento estoy bastante contento de cómo están saliendo las cosas, y yo creo que los chavales también, que cuando trabajan da gusto verles, y cuando no, pues a animarles.

Entrevista Sergio, 27 de octubre de 2003

P. ¿Qué es para ti la Educación física?. ¿Ha cambiado dicho concepto con el paso del tiempo?

R. Creo que es difícil dar una concepción de la educación física sin caer en tópicos, por ello te ruego que me disculpes. Pienso que se trata de contribuir a la formación de nuestros alumnos tanto a nivel, físico, social, intelectual, como emocional, utilizando como instrumento fundamental de trabajo el cuerpo y el movimiento, en sus distintas manifestaciones y expresiones.

La práctica de actividades físicas que desarrollen a los alumnos y fomenten en ellos unos hábitos sanos de vida, que potencien sus capacidades personales y de relación creo que son algunos de nuestros grandes objetivos.

Además creo que el aprendizaje deportivo y el conocimiento de su cuerpo, va a permitirles practicar en el futuro actividades de ocio y tiempo libre con todos los beneficios que estas conllevan.

P. ¿Ha cambiado dicho concepto con el paso del tiempo?

R. Mas que cambiar yo creo que ha evolucionado, adaptándose a la difícil realidad de la enseñanza que vivimos. La experiencia, las actividades de enseñanza y formación como esta, el trabajo con otros compañeros. Los propios alumnos y la visión de sus necesidades.

P. ¿Cuántos años llevas en la enseñanza?

R. Once años.

P. ¿Crees que hay diferencias entre las expectativas - referidas al qué enseñar, cómo, comportamientos del alumnado, etc.- que tenías antes de empezar a enseñar (o desde hace unos años) y ahora?. ¿Han cambiado a lo largo del tiempo?. ¿Qué tal está ahora tu grado de satisfacción con la enseñanza de la Educación Física?

R. Sin duda. La experiencia te hace ser mucho más realista y te resta cierto entusiasmo inicial. Por otro lado creo que mi visión de los contenidos ha variado, restándole la importancia a la utilización de unos u otros

Respecto al cómo, sigo evolucionando y en ello estamos..., este punto sí que me parece vital para conseguir nuestros objetivos.

He de comentar que, con el sistema actual de distribución del profesorado, no he conseguido desde hace ocho estar dos años seguidos en el mismo centro. Por ello nunca he podido realizar un trabajo continuado y coherente acorde con los objetivos que teóricamente nos planteamos.

P. ¿Qué tal está ahora tu grado de satisfacción con la enseñanza de la Educación Física?

R. Mi satisfacción respecto a la Educación Física en este momento es suficiente pero algunos factores como la falta de continuidad en mi trabajo, (por los motivos ya mencionados) dificultan cada año mi labor y afectan a mi estado de ánimo, ya que comienzo de nuevo en cada Instituto.

Cada año encuentro nuevas dificultades, aunque otras desaparezcan. Este curso podría hablar de escasez de medios en el trabajo, falta de colaboración con mi departamento actual y la dificultad de trabajar con alumnos no habituados a ello.

P. ¿Qué esperas de tus alumnos y alumnas al iniciarles en un deporte de invasión?

R. Que lleguen a conocer los fundamentos técnico-tácticos de un deporte, a un nivel adecuado. De manera que puedan practicarlo como deporte de forma autónoma, y les sirva para divertirse y desarrollarse físicamente a través del deporte.

P. ¿Por qué has decidido participar en esta investigación?

R. En primer lugar por colaborar con un compañero que merece todo mi respeto. En segundo lugar y definitivo, por mejorar mi forma de enseñar a través un planteamiento de enseñanza que nunca había utilizado tan deliberada y conscientemente.

P. ¿Has utilizado con anterioridad un planteamiento de enseñanza comprensivo para el aprendizaje de un deporte de invasión?

R. No de esta manera.

P. En el caso de que no lo hayas utilizado: ¿Qué planteamiento utilizas?. ¿Cuál es tu grado de satisfacción y por qué?

R. Siempre he buscado el trabajo de los alumnos basado en su conocimiento, y no en la mera repetición o mecanización. También es cierto que nunca he buscado que ellos fuesen quienes constantemente sugiriesen cuales eran los problemas, por qué, y cómo solucionarlos. Solía ser yo quien planteaba los problemas, quien detectaba los errores, y ellos intentaban llegar a las soluciones.

Creo que este planteamiento va mucho más allá de mi trabajo anterior en este campo.

Entrevista Sergio, 16 de enero de 2004

P. Cuéntame. Estábamos hablando de diario, ¿qué tal va el diario?

R. El diario, bueno, he tenido por un lado el problema de cogerlo a tiempo para pasarlo, que ahora lo que creo que voy a hacer es grabarlo y después pasarlo en el momento que pueda. Pero para tener, digamos una respuesta real de lo que ocurre y no cambiarlo. O sea, en el momento que acaba la clase parece que tienes muy claro como ha ido, y después como que vas olvidándote un poco, lo voy a grabar y lo voy a pasar. Al principio empezaba a contar, por lo que me dijiste, por la frescura de las clases, puede ser un 3ºE ha ido bien ha ido mal, parecían participar o tal, y empezaba a contar cosas que habían ocurrido. Pero es que las preguntas no correspondían a lo que había ocurrido con Antonio, o con Pepito. Entonces, pues cogí las preguntas y empecé, impresiones personales, con respecto al alumnado si se corresponden o no, y bueno bien, hay días que mejor y hay días que peor, y clases que mejor y clases que peor, por lo que te comentaba, hay alguna clase que me ha parecido un poco complicada de organización, sobre todo porque yo tengo un problema de material importante, no sólo en balones, sino en marcadores etc. Hacer una división de los campos, en mi instituto se supone que se pidió el material hace como dos meses, pero no se ha pedido, no ha llegado nada, nada. Entonces, dividir el campo con tizas, un campo de balonmano con tizas de pizarra, es realmente difícil y lo estuve haciendo, pero es que llegar a las 8:30 de la mañana, dividir el campo y que te dé tiempo a organizar la clase explicarles esto y esto, pues es muy complicado. O sea, ya no es el diario, es organizar la clase, llegar a clase y que te dé tiempo a hacer los ejercicios, que te dé tiempo a realizar los comentarios necesarios, hacer las distribuciones, bueno, todo, vas apuradísimo de tiempo, yo voy mucho más agobiado porque al no ser sesión mía, y no tener, no controlar los problemas que va a haber, ser los problemas nuevos, que los vas solucionando sobre la marcha, pero en la tercera o la cuarta vez, no la segunda, es cuando ya manejas un poco ya la

clase. En la primera es todo nuevo, en la segunda salen problemas diferentes y en la tercer ya es cuando ves el tiempo que te da, si vas bien o vas mal. Y bueno, pues un poquito...

P. Y en cuanto a la elaboración del diario, es complicado cuándo te pones, ...

R. Me parece complicado cada día sentarte a hacer cada sesión, porque tienes muchas cosas que hace, a veces no encuentras el momento, a veces que el día que tienes clase con los terceros y después tendrás tiempo para pasarlo, tampoco es tan fácil, y cuando pasa un día por medio ya es terrible. O sea, a mí me resulta muy difícil.

P. Hombre, puede ser una buena opción la que dices ¿no?, la de grabarlo.

R. Sí, voy respondiendo pregunta por pregunta, los alumnos han hecho tal, se han comportado tal, ha habido este problema y tal, y en cinco minutos te despachas todas las preguntas y después las transcribes. Me parece más fácil.

P. No te fíes con las transcripciones, que llevan tiempo. Te lo digo por experiencia. Pero la idea es buena, la percepción está ahí. Me parece fabuloso.

R.. Creo, lo voy a intentar, ya te contaré. Y después. No sé en cuanto a contenidos ..

P. No, puedes escribir un página, media página. Habrá días que según como te haya ido la clase, bueno pues tengas cosas que aportar porque te has sentido bien al principio, luego regulín, luego, la respuesta va a ir más hacia un aspecto u otro. Pero bueno, no hay un mínimo ni un máximo.

R. Y después hay otra cosa, es un deporte que no domino nada, que si fuese baloncesto lo hubiese llevado mucho más fácil, porque veo una clase y

veo claro qué se está buscando, y aquí lo veo, pero hay muchos..., o sea, no domino, sé que hay aspectos técnicos y tácticos que tendría que conocer, que tendría que dominar, y en balonmano no los domino, y entonces creo que me quedo corto. Es decir, que habría muchas preguntas que podría hacer si fuese un deporte que dominase, pues tendría mucho más claro qué es lo importante.

P. Mi intención al desarrollar las sesiones, es que es lo mismo el baloncesto que el balonmano, porque tienen características comunes, en cuanto a deportes de invasión. Qué ocurre, que en baloncesto se llama reverso, o cambio de mano o tal, y en balonmano se llama finta, pero al final es un engaño. Es decir, cómo puedo rebasar al contrario. Me refiero que ahí no te compliques.

R. Sí, sí. Lo que pasa es que yo tengo una inseguridad relacionada con esto, porque sí que si les digo, a ver esto se puede hacer así o asá en baloncesto y lo comparo con otros deportes, porque al final creo que se parecen mucho, lo que pasa es que no, es que me da mucho miedo si alguien de balonmano me escuchase, no sé, la sensación de no dominarlo.

P. Por eso, no te preocupes. Mi idea al desarrollarlas fue la de que los alumnos aprendan para balonmano, pero para divertirse, para dar continuidad al juego. No para que se hagan expertos. Por eso terminología no e intentado tampoco poner mucha. Entonces cuando voy al 1x1 y no puedo, ¿por qué? Bueno, no has hecho la finta o no le has podido engañar, y vale la terminología igual.

R. Y es que es muy curioso, los chavales, como es normal en todas las clases, unos días van bien y otros no, es decir, el día que les toca a primera hora están mucho más dormidos, y la cuestión de las preguntas cuesta muchísimo organizarlos. O sea, hay tres que responden y los demás están todavía muy dormidos, no reaccionan. Y después es que yo creo que las

preguntas coinciden muchas veces, como es lógico, sobre lo mismo, pero a veces sí que salen al trapo y responden y lo sacan, y otras veces no.

P. ¿Cómo te vas sintiendo tú al hacer las preguntas?

R. Es curioso, ha sido según los grupos, tenemos un grupo de compensatoria, que es un grupo de 15 alumnos, donde hay inmigrantes, está reducido, hay alumnos con necesidades educativas especiales y tal, y teóricamente es un grupo con menos capacidad intelectual, o va con retrasos importantes. Sin embargo son pocos y es mucho más fácil trabajar con ellos, responden a las preguntas, participan, no sé, la educación física como que se involucran, y entonces pues sí, participan en los ejemplos. No sé, me resulta mucho más fácil con ellos que con grupos grandes, que están con un pavo como muy subido, muy vivo y que es muy difícil tenerlos tranquilos y hacerles una preguntas y que se interesen. O sea, "si hay tres atacando y dos defendiendo de qué estamos hablando y qué ocurre", y como que es un gran esfuerzo para que se centren y me respondan y no me responda siempre el mismo. Cuando un grupo es grande me parece difícil, a no ser que sea un grupo muy bueno. Cuando un grupo es grande y hay unos cuantos que están un poquito a lo suyo y no tienen mucho interés, me parece difícil, me parece más difícil involucrarles mentalmente que el ponerles a correr. Después hay otra cosa, a veces, incluso responden bien a las preguntas, pero no lo hacen. Ya lo han oído, han oído las respuestas en las clases anteriores. Se ve que se van quedando con ideas, con marcarse, el desmarcarse, con la superioridad numérica, con el pasar y cortar, pero no lo utilizan, no miran antes de pasar, no buscan al que está desmarcado. Hacen algunas cosas, poco a poco van ...

P. Por qué sesión vas?

R. Por las sexta.

P. Están ya utilizando portería?

R. No. Eso también lo están echando de menos, me están pidiendo el partido.

P. Pero empieza pronto, tiene que estar ya por ahí.

R. Ya, tiene que ser ya, He estado a punto de hacerlo, pero tenía que modificar algunas cosas.

P. Te lo digo porque puede ser un factor de motivación.

R. sí, además va a ser un poco complicado tal como están hechos los campos, porque, bueno, no sé como lo haré, ya colocaré las porterías como pueda para que no se me escapen los balones.

P. Hay algunas sesiones donde se utilizan 4 ó 5 porterías, entonces la propuesta que os hice fue la de utilizar bancos suecos. O dos bancos, uno encima del otro. Utilizar las porterías que hay y como generalmente no tenemos más porterías, pues un banco sueco encima del otro. Te lo digo porque también puedes jugar con los espacios.

R. Y la portería, cómo lo haces ¿gol encima de los bancos?

P. Claro, tiene que pegar en el banco.

R. Ah, tiene que pegar en el banco.

P. Por ejemplo.

R. No, es que si jugamos con la portería que hay de balonmano, cada vez que metan gol el balón se va lejos.

P. No tiene red

R. No tiene red y el fondo es otro campo de baloncesto. Pero bueno, eso se soluciona fácil.

P. Bien. Cómo te has sentido con el tema de las preguntas?

R. Yo bien.

P. Cómodo, incómodo, ..

R. Me parece que, para desarrollar estas sesiones, necesitaríamos sesiones un poquito más largas, no mucho. Es curioso, ellos, cuando paro, cuando un primer ejercicio y lo paro y tal, ellos no se niegan a parar, yo pensaba que me iban a protestar, paro y se sientan sin ningún problema, esa primera parada la aceptan bien y responden un poquito, incluso hay chavales que sí que participan muy bien. Pero no les puedo parar mucho tiempo porque se me va la clase, y al final de la clase siempre me pilla, la parada donde vamos a comentarlo todo y tal. Hago dos, una a mitad y otra al final, y en medio sí, paro un momento el juego de vez en cuando. Después hay un problema que es el de las rotaciones, son chavales que no están nada acostumbrados a hacer juegos, a la organización en los juegos, yo creo que han tenido una experiencia anterior bastante mala de clases de educación física, y en el momento en el que dices un grupo de cinco, 3 participando, 2 esperan y van rotando, como que les cuesta muchísimo. O simplemente, un equipo ataca y otro defiende y vamos cada cuatro ataques cambiando. No sé, no están acostumbrados a pensar en mi clase, y tengo que repetirlo todo muchas veces. Y eso me pone un poco nervioso, el estar intentando explicar a toda la clase al principio haciendo un gran esfuerzo por que se enteren, porque vas con las prisas y ponernos y ver que no saben donde tienen que estar, no saben en qué grupo han caído, no saben que tienen que hacer rotación, no saben las normas que han puesto, como que llegan y tiene que ser algo tan

sencillo como correr o saltar, no se, no están acostumbrados a pensar en clase. No sé, necesita tiempo, yo creo que se irán acostumbrando, el problema es que hemos tenido que parar a mitad de las vacaciones y hemos tenido ahí un corte. Y bueno, pero yo creo que irá bien, de hecho los chavales se acuerdan de una sesión a otra. Bueno, yo no me siento mal, me veo con prisas, que las primeras sesiones a veces me cuestan, según cual, que la organización me cuesta al principio un poquito por las prisas, por la falta de material, me veo con algunas dificultades extras. Pero bueno, hay otras que no, cuando llevas ya la 3ª sesión y si la sesión no es especialmente complicada sale muy bien.

P. ¿El video ya lo habías puesto?

R. Sí. Bueno, con el video es que fue una experiencia. Puse primero el de baloncesto porque iba a dar baloncesto, y después me cambiaron y les puse el de balonmano. Ya les había entregado incluso las copias de baloncesto. Lo puse, lo tengo escrito, ya no me acuerdo, pero recuerdo que los chavales bien. Me estoy acordando de una de las clases en donde hicieron bastantes preguntas, que intenté planteárselo a ver qué sabían. El que sabía un poco participaba y después poco a poco iban viendo el video y me preguntaban sobre las faltas, sobre las expulsiones, sobre las zonas de lanzamiento, sobre los botes. Cometí algún error y les dije algo mal, pero bueno, después se lo corregí.

P. ¿Qué planilla utilizaste la 1ª o la 2ª?, ¿era en plan preguntas?

R. la primera.

P. Qué más cosas. Bueno, hemos hablado de la organización de la clase ¿no?, que hay problemas en ese sentido de que unos observan ¿cuándo entran?, cambios de contrincantes....

R. Les cuesta un poco observar. El hecho de observar y después ser capaces de analizar a su compañero y contárnoslo, o lo hacen, no sé, no sé, les cuesta mucho. A veces lo hacen espontáneamente, pero después, contárselo a los compañeros son incapaces. Igual están diciéndoles mientras juegan “pero desmárcate”, “pásale a fulanito”, pero después cuando llega la hora de pararse y comentárselo a ellos no lo hacen, se lo tengo que decir yo, o hay que tirarles mucho de la lengua. Me cuesta mucho lo de los observadores, porque al hacer la organización, como que tienes que coger muchas veces para hacer los grupos, porque sino no te encaja, a veces no te llega para hacer cinco contra cinco, es que no tienes 20, más observadores. Tienes 20 sin observadores, o tienes tres equipos, o muchos observadores o ninguno. Y es muy complicado a veces.

P. Una aclaración, el tema de los observadores no es imprescindible. Es decir, hay sesiones donde partimos de un número fijo de 30, que juegan 4x4, y yo os planteo que uno observa.

R. Sí, sí, sí.

P. Que me han faltado, pues no hay nadie observando ¿no?. en ese sentido, es decir, como tengo lesionados, etc, pues la función del lesionado es observar y participar. Como juegan 4x4 ó 3x3, pues 1 ó 2 de cada grupo observa. Que por faltas, por lo que sea, pues nadie observa. Que no te preocupes en ese sentido. Es un poco recurso también para que no estén parados.

R. Yo les veo observar pero de una forma muy pasiva, o sea, observan pero después no utilizan las observaciones. Y lo intento, a veces los tengo que parar yo, eso sí, me cuesta mucho estar organizando todo y que me dé tiempo a observar lo que está pasando en cada grupo, ahí me cuesta más, veo algo pero no puedo observar lo que ocurre en cada rotación.

P. ¿Cuáles son los principales problemas que estás encontrando al utilizar este planteamiento?

R. Bueno, en alguna sesión, bueno no sé, he tenido mis dudas porque, por ejemplo, a veces es en línea o en zona, tú me dijiste en línea, por ejemplo en la del video me dijiste es que los defensores defienden en línea y yo los puse en zona inicialmente, resulta que como lo hacía yo era muy difícil, pero como lo hacías tú era muy fácil, demasiado fácil, y digo, pues bueno, se podría trabajar con las dos. Vamos, que la clase, al principio no sé como va a funcionar, o sea, los ejercicios no sé si van a... Vamos puedo intuir que les va a gustar o no, pero no lo sé, y eso me desconcentra un poquito. Cuántos va a venir a clase, cómo va a salir, y luego a ver si en las preguntas van a participar o no. Porque, lo siento, pero a veces van bien y a veces van mal. A veces, de repente, están muy participativos y las dos niñas que normalmente no juegan a ningún deporte pues les da por hablar e intentan sacártelo todo, o es el que ha jugado siempre y coge y te habla de desmarcarse, de marcar, de fintas, de cambios de ritmo. O a veces están todos pasivos mirándote y tienes que ... entonces, es un poco la incertidumbre de cómo va a funcionar.

P. ¿Y esas diferencias, en cuanto a grupos, o los mismos alumnos y depende del día?

R. Entre grupos hay diferencias, los grupos pequeños me resultan más fáciles, y después depende del día también. Hombre, al principio lo hacía, como siempre me tocaba el mismo día, un día de cada dos, y ahora como veo que no me da tiempo, le estoy dedicando las dos sesiones de la semana. Entonces sí que cambio los días y el día que toca a primera hora pasa distinto que el día que toca a última que están mucho más despiertos. La hora del día me influye. No sé, y después, es que son grupos tan diferentes, tengo unos muy pequeños, otros muy revoltosos, otros mucho mejores y son casi todo chicas.

P. ¿Y esas diferencias en qué influyen, a la hora de hacer preguntas, en contestar,?

R. Cuando son... Yo creo que se nota también bastante cuando hay chavales que han hecho deportes de equipo, se nota, porque son los únicos que a veces son capaces de sacar algunos conceptos. Otros igual piensan en ellos pero no se atreven, sólo se atreven a participar los que lo tienen muy claro, ahí entra el tema de la timidez, de la inseguridad, eso les corta un poquito. En el grupo pequeño, como se conocen mucho, es el grupo de compensatoria y todos los profesores están ayudando todo el día, pues no sé. Es más fácil que participen en un grupo pequeño, que tengan menos nivel.

P. Llevas 6 sesiones, ya casi la mitad de la unidad. ¿Has notado alguna evolución, en ti, a la hora de aplicarlo?

R. Sí, yo, bueno. El problema ha sido cortarlo a mitad (vacaciones de navidad), pero sí. Sí, porque, como que me centro mucho más en los temas que quiero. O sea, veo las sesiones, veo más el tema que quiero trabajar y oriento un poquito más las preguntas, y al estar más tiempo también, hago las modificaciones sin miedo. Es decir, si en lugar de, si los paro un poco más de tiempo, un poco menos, o si pregunto unas cosas que tú me has planteado pero me parece que la forma de llegar, pues voy encontrándome más cómodo. Y, después con el deporte también, que al principio me daba más respeto. Es que es un deportes que lo he jugado una vez en el INEF, otro año estuve lesionado y estuve casi de espectador, y es que no lo he visto casi ni por televisión. Pero bueno, yo creo que sí, que va mejor y que a los chavales les gusta.

P. ¿Y a los alumnos, les has notado desde la sesión uno a la seis, cambios en algún sentido?

R. Sí, sí que van cogiendo ideas. Van viendo que todo es muy lógico y que eligen más fácilmente, se acuerdan de los razonamientos que han hecho en las clases anteriores. Sí que se atreven a hablar de espacios, de distancias. Normalmente, es que ellos, la mayoría se han puesto a jugar y han visto que recibiendo delante del compañero era más fácil que detrás, pero ahora ya lo tienen claro. Sí, sí que tienen más ideas. No sé si muchas, pero bueno, también tendría que evaluarlos, pero hay grupos que sí, que tengo claro que tienen más idea. Otra cosa es que lo apliquen. Yo creo que llegar a aplicar ideas, o sea, conceptos sobre deportes colectivos, cuando aparece el balón y aparece el equipo, y lo que quieres es conseguir el punto, empiezan a olvidarse hasta de su nombre y quieren jugar, pero poco a poco entran.

P. Has echado un vistazo a la planilla de evaluación final?

R. No, la he visto, pero no.

P. Te lo digo porque, por dónde diriges más las preguntas, o cuando observas su realización, ¿por dónde las enfocas más, sobre la ejecución, sobre el procedimiento táctica, sobre

R. No, más que la ejecución. Hombre primero he visto tus preguntas, como he visto los objetivos de la sesión, si son ataque o defensa, o superioridad numérica o tal. Veo más la táctica o la técnica colectiva ..., y después como veo que individualmente están haciendo una serie de cosas, y sí que les corrijo, veo que cometen errores pues como no botar cuando pueden botar, o botar cuando no deben, o cosas muy sencillas, o simplemente las faltas relacionadas con las reglas o tal, pues, después les comento, las que voy viendo que salen. Pero en principio sí que voy mucho más a la táctica y a los conceptos básicos que se trabajan.

P. ¿y cuándo haces la pregunta, tardan en contestar?

R. A veces no acaban de saber a qué me estoy refiriendo. Entonces les explico o les hago la pregunta de otra manera y si tardan un poco, pues voy a alguno en concreto. Siempre hay alguno que quiere participar, lo que pasa es que claro, se supone que tengo que estrujarles a todos y bueno, cuesta un poco más, pero sí.

P. ¿Y tendencia o, no me sale la palabra, o tentación de darles una respuesta?

R. Demasiadas veces. Estoy acostumbrado y entonces me cuesta morderme la lengua. Me cuesta mucho. La falta de costumbre, y a veces veo que he dicho algo que no debía, y otras veces no me queda otro remedio que soltarlo, no lo quiero decir, pero veo que lo que estoy preguntando, se lo pregunto de una manera y de otra, pero no hay manera de obtener una respuesta y al final la tengo que dar yo de alguna manera. Intento llegar, pero, si no llegan pues se la doy yo. Es que a veces digo, "no me lo puedo crees, a ver, os estoy preguntando esto" y dicen "ah, sí, claro". Y lo que tengo que hacer mucho es coger a dos, a cuatro y decirles "vosotros atacáis, vosotros defendéis, y decirles, si tú te colocas aquí y tú aquí" es decir, hacer ejemplos prácticos directamente. Porque ellos cuando juegan no observan y tengo que repetírselo, hacer ejemplificaciones.

P. Bien, llevamos 6 sesiones, ¿qué cambios o ajustes, o adaptaciones, desde las preguntas, desde la organización, desde el tiempo de práctica. Me decías ¿no? que te gustaría tener una hora y cuarto en lugar de 50' ¿no? ¿Qué ajustes? ¿qué cambios has ido metiendo para ir consiguiendo par conseguir lo que pretendes?.....

R. A veces tengo que, no sé, así ajustes...

P. Me hablabas, por ejemplo de alguna tarea que has tenido que cambiarla ¿no?

R. He cambiado la organización en cuanto a los grupos, sino me salían grupos de cinco, he utilizado grupos de cuatro, y a veces he tenido que, bueno, tenía dudas sobre líneas o zonas, pues lo he hecho con líneas y después lo he hecho con zonas, he utilizado una pequeña variante para que vean las diferencias, y además me ha servido para ver si los defensores se pueden mover o no se pueden mover. Y bueno, después ha salido pues que los ejercicios también se podían relacionar con otros factores del juego de los que no hablabas, porque los chavales, por ejemplo, me criticaban un ejercicio que sólo se podían mover ahí, defendiendo, pero bueno, en balonmano tú no puedes defender más que delante de la línea de portería y no puedes meterte dentro. Si te vas creas huecos, y a veces, pues cosas que no vienen directamente en la sesión pero que me parecían oportunas.

P. ¿Empezaste haciendo las preguntas?

R. ¿En la sesión? No, bueno, en alguna sesión me he despistado a la hora de empezar con el tema del calentamiento y tal, y no les he dicho el objetivo de la sesión, sé que es un fallo muy grande. Y además es que empiezo mucho mejor, "venga vamos a trabajar esto". Pero, bueno, en general intento empezar explicándoles el objetivo.

P. ¿Ha habido cambios, decir, al principio, en la sesión dos, que fue la primera práctica, hacías las preguntas al final del primer juego, durante el juego, etc. igual que ahora al final? ¿o ha habido cambios?

R. Ahora sí que hago las paradas que pones y al principio prácticamente sólo hacía la parada final, hacía comentarios en medio y

P. Pero comentarios más que preguntas?

R. Sí. Decía "¿qué está ocurriendo aquí?", paro de una manera muy rápida,. "Vamos a parar un momento a ver qué está ocurriendo", y sobre la

organización para que hiciesen los relevos. Pero antes sí que lo hacía más sobre la marcha y en la parada final, y ahora veo que sí. Bueno, según las sesiones, a veces he hecho las paradas y a veces no he hecho la del medio para analizar el primer ejercicio, a veces me parecía mejor esperar al segundo y compararlos. Y me daba tiempo entonces a hablar del primero y del segundo, como que resumía un poquito todo. Casi preferí hacer una larga al final con un poquito más de tiempo que dos cortas. Últimamente, en las últimas me ha dado tiempo a hacer, más o menos, las mismas preguntas que planteabas y los comentarios finales. Al final no se hacía tan extenso porque, claro, cuando ya habías hecho las preguntas pertinentes en los dos ejercicios o tres, pues ya era todo muy obvio, ya estaba todo respondido. Era muy sencillo el tema que se estaba trabajando y los dos conceptos que había. Y además ya lo habían trabajado en sesiones anteriores. Ahora veo que empiezan a relacionar unas sesiones con otras, al principio las confunden “es que esto ya lo hemos hecho”, tengo que explicarles que es diferente,

P. Eso puede ser una posible pregunta, por ejemplo ¿qué diferencias habéis encontrado ..?. Pueden decir “pero vamos a hacer lo mismo por lo que dices”, pues bien ¿qué diferencias habéis encontrado ..?.

R. Ahora, por ejemplo, aparte de la práctica que se nota, que van cogiendo, van participando más todos. Sí, yo supongo que al ir cogiendo idea de donde tienen que estar, pues van mejorando también un poquito.

P. Algo más, así de lo hecho?

R. No sé, que quizá al responder en todas las sesiones, a veces no hay mucha evolución de una sesión a otra de un grupo. A veces sí y a veces no. O sea, sí que ocurren en cada sesión cosas diferentes. Pero si haces preguntas generales, para responder preguntas generales, bueno estoy respondiendo básicamente algo muy parecido a la sesión anterior. Y entonces en el diario, a veces digo, no sé si me estaré repitiendo mucho.

P. A veces parece que nos repetimos y no ¿eh?. Puede salir la misma, el mismo comentario tres veces, pues vale, no pasa nada. Es un comentario que coge fuerza.

R. Pues no sé, me hubiera gustado ver a otros compañeros. Ver cómo hacían las cosas, porque de otro tipo de sesiones sé como trabaja la gente, pero en este tipo no he visto.

P. Mi idea es, para la última semana de este mes grabaros otra vez, y si lo consideráis oportuno, cuando nos reunamos, ponerlos un trozo de esa clase. Siempre y cuando

R. A mí me daría mucha vergüenza.

P. Ahí voy, siempre y cuando la persona diga, pues esta sesión por estas características puede ayudar. Por ejemplo que sea la tuya.

R. Es que hay sesiones que digo, pues ha salido bien y otras que digo, pues he hecho lo que he podido.

P. Por ejemplo la tuya. ¿Sergio te importa que ...? y dirás, no, no la pongas. Marta Es decir, puede ser una idea. En principio me interesa que cada uno vayáis ...

R. ¿Tú notas muchas diferencias de unos a otros a la hora de ..?

P. Es que te he observado a ti una, a Marta otra, y a Rosa otra pero la de Rosa era un examen, con lo cual al referencia es distinta. Y a Armando otra. Lo que pasa es que la de Armando y la de Rosa todavía no me la han pasado a CD y no las he visto. Y la tuya y la de Marta la vi, pero no la he analizado ya que lo dejaré para el final para contrastar con el diario, las reuniones, etc. Pero a mi no me preocupa eso (si hay diferencias en cómo hacerlo) sí os voy comentando cosas, ya que esto es formación también,

pero bueno, que lo que me interesa en cómo vais vosotros. Por eso la siguiente pregunta que te voy a hacer es, para las siguientes sesiones ¿piensas hacer algún cambio? Esos problemillas que van surgiendo ¿atajarlos de alguna manera? ¿experimentar algo nuevo?

R. Hombre, desde luego tengo que, no sé.

P. ¿Qué es lo que más te preocupa?

R. La participación de todos a la hora, o sea, que estén un poco atentos en los grupos grandes, que la gente se involucre un poquito. O sea, que se involucren pero realmente. Es que, no sé, por la distribución y tal, tal como nos sentamos al principio, en la escalera que viste y otros que se sientan en los laterales, los que van un poco más de marginales, se esconden un poquito, que todos atiendan un poquito más y que se involucren un poquito en la actividad. Lo que pasa es sí que es cierto que en este instituto, yo ya no sé, a veces pierdo la referencia de los anteriores, pero me parece que en este hay mucha pasividad, que hay grupos que realmente son un poco reacios al deporte. No sé, chavales que funcionan muy bien, que les das un balón y se ponen a jugar, pero en cuanto empiezas a marcarles pautas, como que van a intentar hacer el mínimo.

P. ¿y tienes alguna idea de cómo provocar esa...?

R. No sé, Yo creo que en cuanto las actividades empiecen a ser más parecidas al juego real, los chavales se van a involucrar más. Y después igual, no sé, hacer las preguntas al principio y explicarles el juego... Lo ideal, para mí, sería tener algún tipo de pizarra para poder explicar los ejercicios al principio y que los vieses, porque creo que aclara mucho. Pero como no la tengo, pues no sé, tendría que ingeniármelas para que vieses cómo se van a situar, lo que pretendo. Pero es que el esquema en las sesiones aclara muchísimo, es que si no tuviésemos el esquema (el que aparece en las

sesiones), realmente ellos lo tienen más difícil. Porque una visión de 3 atacando y 5 defendiendo en tres líneas, verlo en un esquema aclara y ayuda mucho porque se hacen una idea.

P. Y luego tienes el problema de la delimitación de los campos.

R. Es que la delimitación de los campos es muy complicada.

P. Yo lo sabía cuando estaba decidiendo esas tareas. Esa cantidad de rayas. Pero lo que pasa es que dije, bueno, luego depende porque yo tenía la referencia de que en nuestro instituto tenemos en el campo de baloncesto pintados campos de voley, y digo bueno con esto y chinchetillas de plástico que aunque las pises no te haces daño.

R. Y en cuanto a la organización del material y las delimitaciones de los espacios. ahora ya he evolucionado, al principio quería marcarlo todo exactamente y me volvía loco, tenía que entrar tres veces al gimnasio teniendo la clase fuera, para freesbis, petos, no sé que, porque tenía tanto material que utilizar porque no tenía el correcto, que iba marcando las porterías con camisetas, con petos no sé que, y ahora con las tizas y con cuatro cosas pues intento apañarme para simplificar. Además ahora las sesiones ya se están simplificando.

Pero bueno, yo creo que sale. De todas formas, yo empecé muy desanimado, porque lo de tener que discutir con mi compañero de departamento. Creo que yo nunca había discutido así con alguien, con ningún compañero. De llegar a decirle que si lo que quieres es que el año que viene no repita en el Centro.

Entrevista Sergio, 12 de marzo de 2004

P. ¿Cómo ha sido tu experiencia al utilizar la unidad didáctica? (te ha servido de algo, te ha ayudado, te ha ocasionado problemas.....)

R. Ha sido bastante buena. Es un planteamiento diferente al que había utilizado hasta el momento, y creo que intentaré utilizarlo de nuevo en posteriores ocasiones. No había utilizado nunca una unidad completamente ajena a mi "cosecha" y esto lo ha hecho un poco extraño e incierto.

Ha sido mi primera experiencia enseñando Balonmano, y he tenido bastantes dudas de tipo técnico.

También la interpretación de algún ejercicio, la complejidad organizativa de alguna sesión, y la carencia de material, me han causado algún problema.

P. ¿Qué tal la experiencia de trabajar con grupos heterogéneos y estables?

R. El trabajo con grupos heterogéneos es algo bastante habitual en nuestras clases. Quizás la dificultad estribaba fundamentalmente en el hecho de tener que utilizar los mismos ejercicios y preguntas sin posibilidad de establecer niveles de dificultad tanto a nivel teórico como práctico.

En cuanto a la estabilidad de los grupos, no la he conseguido del todo. (muchos alumnos enfermos, faltas, algún grupo demasiado pequeño...)

P. ¿Contemplaría el diseño de la unidad didáctica la posibilidad de darle en enfoque cooperativo? ¿Qué características considerarías como más importantes o relevantes del planteamiento comprensivo? ¿Has notado alguna evolución al aplicar el planteamiento comprensivo?, ¿En qué sentido?

R. Como su propio nombre indica, la comprensión por parte del alumno de lo que hace, el porqué, para qué, el cómo. La consideración del alumno como un ser inteligente, que tiene que elaborar sus propias respuestas ante los problemas planteados, aún a riesgo de equivocarse..

Creo que han participado sorprendentemente bien, que han cooperado más entre ellos que con otros sistemas y que han desarrollado la capacidad de observación (no todos claro), algo bastante menos inusual en ellos.

P. ¿Crees que el alumnado ha encontrado significado a los distintos aprendizajes?

R. Creo que sí. Pero quizás no en el mismo momento en que han comenzado a practicarlos, sino posteriormente. Creo que esto exige más tiempo de práctica.

P. ¿Cómo has comprobado diariamente que el alumnado ha comprendido los distintos aprendizajes?

A través de un diálogo constante en las clases, de una reflexión inicial y final en grupo, a través de la observación de las actividades planteadas, y de sus comentarios al respecto. Por medio de las planillas de observación que ellos mismos rellenaban.

P. Dentro del planteamiento comprensivo ¿cuál consideras que es tú función como profesor?

R. Creo que guiamos a los alumnos hacia una serie de respuestas que ellos deben dar en relación con los problemas planteados. Creo que hay que orientarles en distintos momentos, crear en ellos una incertidumbre y un interés además de reafirmar sus aciertos y controlar sus errores.

Creo además que el papel organizativo es bastante importante para equilibrar grupos distribuir trabajos y que las actividades funcionen en la dirección prevista.

P. Como profesor de Educación Física ¿te han preocupado las mismas cosas que cuando utilizabas otros planteamientos de enseñanza?

R. No exactamente. El proceso (quizás por su novedad) ha adquirido más relevancia. Sus respuestas eran mucho más importantes cada día. No sabía como iba a funcionar. Me ha costado no dar las soluciones. Me ha preocupado mucho la participación y la comprensión de lo que trabajábamos, algo fundamental para seguir aprendiendo.

P. Cuando estabas impartiendo las sesiones ¿qué te preocupaba más, a qué le dedicabas principalmente la atención?

R. Me ha importado mucho que comprendieran qué tenían que hacer y con qué objetivo.

La participación de todos. El aprovechamiento del tiempo, y la realización de los ejercicios siguiendo la orientación deseada.

P. Al aplicar el planteamiento comprensivo ¿ha cambiado tu visión de la asignatura? ¿Y la del alumnado?

R. No, mi planteamiento de la asignatura no ha variado. Sí creo que esta enseñanza más comprensiva busca la participación intelectual del alumno de una forma más explícita.

Creo por otra parte que es bastante difícil implicar a los alumnos en este proceso cuando no están suficientemente interesados. En ocasiones es difícil hacerles hablar.

Su visión de la asignatura es más amplia. Se ha encontrado más libres a la hora de jugar, y han reflexionado sobre su juego. En general consideran que les ha gustado y que han aprendido.

P. ¿Has sido más exigente, al utilizar el planteamiento comprensivo, contigo mismo y con el alumnado que con el planteamiento que venías utilizando?

R. He sido exigente, pero creo que ha estado más relacionado con la importancia de llevar correctamente a cabo algo que no controlaba, ya que además ha sido la primera ocasión en que he impartido este deporte. Este hecho me ha impedido poder comparar realmente este, con otro planteamiento más tradicional en la enseñanza del balonmano.

P. ¿Podrías hacer una valoración del planteamiento comprensivo, y si te ha supuesto suficiente adherencia o no, para seguir utilizándolo a lo largo de lo que queda de curso, en cursos sucesivos... si realmente os ha convencido como para cambiar el planteamiento. O retomarás planteamientos que utilizabas. ?

R. Creo que ha sido un trabajo enriquecedor, que seguiré utilizando fundamentalmente en este tipo de deportes. No obstante creo que puedo y debo mejorar mucho en la forma de llevar las sesiones después de esta primera experiencia.

Para poder aplicar correctamente este trabajo en otros deportes necesitare trabajar las unidades que he utilizado hasta el momento

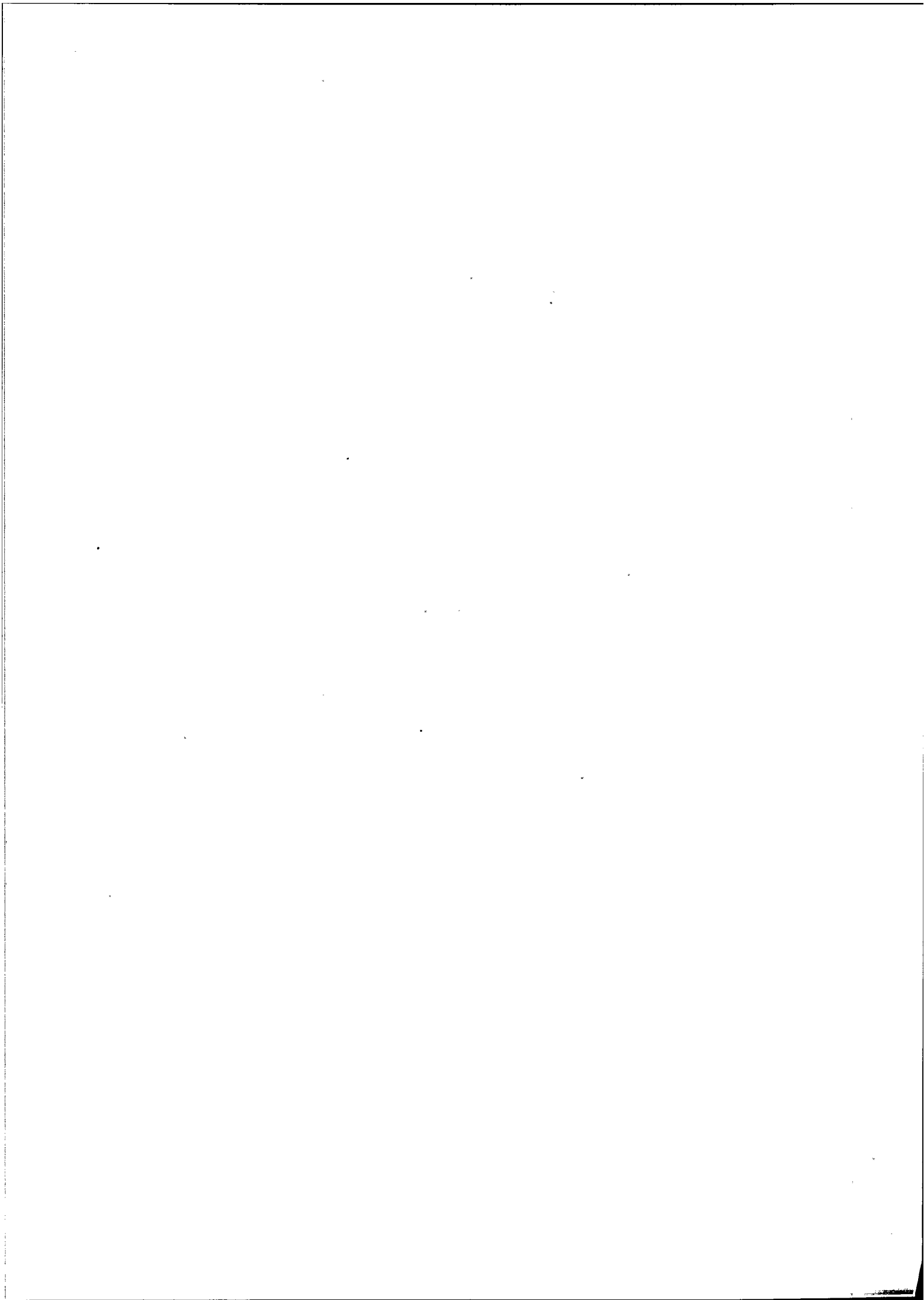
P. Algo más?

R. He encontrado un gran número de dificultades desde el primer momento que planteé en el centro el desarrollo de este trabajo. Los

problemas para conseguir el material más básico (balones) fueron muchos, el resto como marcadores... nunca conseguí que fuesen comprados.

Creo que las interrupciones para reflexionar con los alumnos hacen que el trabajo práctico se reduzca bastante, además de romper un poco el ritmo de los ejercicios. Sería infinitamente más fácil si la duración de los ejercicios prácticos fuese un poco mayor.

Anexo V: Unidad Didáctica



"INICIACIÓN A LOS DEPORTES DE INVASIÓN: BALONMANO, BALONCESTO"

1.- INTRODUCCIÓN

Los contenidos deportivos gozan de una gran tradición dentro el Currículo de la materia/área de Educación Física, probablemente como consecuencia de lo que la sociedad refleja como ámbito principal del campo de la actividad física. Partimos, por tanto, de que el deporte es una de las fuentes de las que la Educación Física toma sus referencias para construir su currículo y así lo recogen los documentos elaborados por las administraciones educativas. (Decreto 34/2002, de 7 de febrero; BOCM de 12 de febrero de 2002 y RD. 831/2003, de 27 de junio; BOE de 3 de julio de 2003).

Hemos elegido, como referentes del ámbito deportivo, los denominados Baloncesto y Balonmano para aplicarlos durante los cursos de 3º y/o 4º de Secundaria Obligatoria, ya que el tipo de habilidades específicas que requieren en el alumnado, las instalaciones de los centros de secundaria y el nivel de conocimientos del profesorado, nos van a permitir partir de una situación bastante homogénea como para poder implementarlas en los distintos centros escolares.

El diseño que le hemos dado a esta Unidad Didáctica es el de contemplarla como una única unidad, aunque contemple dos deportes, ya que atienden a los mismos principios estratégicos, y nos estamos refiriendo al ámbito de la iniciación en las habilidades específicas que requieren, independientemente de que se apliquen en el nivel de 3º de ESO o de 4º.

2.- UBICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La situación de partida de esta Unidad Didáctica es la de desarrollar unas intenciones educativas que están "aisladas" del contexto de la programación de aula de un proyecto curricular concreto. Toma como referente el Currículo Oficial y las características de la etapa de Secundaria Obligatoria, más concretamente de los niveles de 3º y 4º de ESO.

Será función de cada profesor y profesora que participen en el proyecto de la tesis, el contextualizarla dentro de su programación de aula y atendiendo a las particularidades de su centro y a las peculiaridades del alumnado que la va a vivenciar.

El planteamiento de la unidad didáctica, tanto para el Balonmano como para el Baloncesto, es el de que el alumnado pueda participar de forma cómoda y con suficientes recursos específicos en ambos deportes. En este sentido, no se pretende que el alumnado adquiriera los modelos técnicos que ambos deportes utilizan, lo que se pretende es que el alumnado comprenda el sentido del juego que como deporte de equipo poseen, y vaya descubriendo, asimismo, los distintos medios, recursos o acciones individuales y con relación a los compañeros, que va a necesitar para poder jugar a dicho deporte, pero entendido como acciones que permitirán dicho juego en equipo en un contexto similar al juego real.

Dependerá de los cursos que cada profesor y profesora que van a implementar la unidad didáctica contemple en su horario lectivo, se utilizará uno o ambos deportes en un solo curso 3º ó 4º, e incluso en ambos.

2.1.- VINCULACIÓN CON LOS OBJETIVOS GENERALES DE:

La Unidad Didáctica pretende ayudar en la consecución de los siguientes objetivos enunciados por la administración educativa:

2.1.1.- ETAPA DE SECUNDARIA OBLIGATORIA.

El desarrollo de la Unidad Didáctica nos permitirá la consecución de los siguientes objetivos:

a) Asumir responsablemente sus deberes y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad entre las personas, y ejercitarse en el diálogo afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.

d) Afianzar el sentido del trabajo en equipo y valorar las perspectivas, experiencias y formas de pensar de los demás.

i) Consolidar el espíritu emprendedor desarrollando actitudes de confianza en uno mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad de planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

l) Conocer el funcionamiento del propio cuerpo, para afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la práctica del deporte, para favorecer el desarrollo en lo personal y en lo social.

2.1.2.- ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Asimismo, y en referencia al ámbito de la Educación Física en esta etapa, nos permitirá trabajar los objetivos siguientes:

1.- Conocer y valorar los efectos beneficiosos, riesgos y contraindicaciones que la práctica regular de la actividad física tiene para la mejora de la salud individual y colectiva.

2.- Practicar de forma habitual y sistemática actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.

5.- Incrementar sus posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento y mejora de sus capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus funciones de ajuste, dominio y control corporal.

6.- Conocer y practicar modalidades deportivas individuales, colectivos y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego.

7.- Participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en juegos y deportes (convencionales, recreativos y populares) colaborando en la organización de campeonatos, valorando los aspectos de relación que fomentan y mostrando actitudes de tolerancia y deportividad.

9.- Realizar actividades deportivas y recreativas con un nivel de autonomía aceptable en su ejecución.

3.- PLANTEAMIENTO DE LAS SESIONES Y NÚMERO DE LAS QUE CONSTA LA UNIDAD DIDÁCTICA.

Las sesiones de las que se compone esta Unidad Didáctica, tanto para el Balonmano como para el Baloncesto, tienen un carácter flexible, en el sentido de que, partiendo de que no se debe concretar en exceso al no estar refiriéndonos a un grupo en particular de alumnos y alumnas, las actividades de enseñanza y aprendizaje planteadas tienen la intención de ser suficientemente abiertas como para que las puedan realizar todos las

alumnos y alumnas de los distintos grupos de clases, con independencia del nivel de desarrollo de las distintas capacidades implicadas.

Las actividades atenderían al tipo de tareas que Famose (1992) denomina de *semidefinidas de tipo II*, en donde el profesor o profesora especifica el objetivo y el material a utilizar, decidiendo el alumnado cómo ponerlo en práctica y autoevaluándose de forma constante.

Desde la perspectiva del profesorado, éste debe atender, en la fase interactiva, a ofrecer constantes feedbacks en función de las respuestas del alumnado y de los objetivos establecidos, para que las situaciones de práctica enriquezcan continuamente al alumnado.

El planteamiento de enseñanza estará basado principalmente en provocar que el alumnado esté en constante disonancia cognitiva, para favorecer con ello la búsqueda de las soluciones que cada alumno y alumna consideren como más idóneas en función de las situaciones de práctica que estén realizando. Por ello, las técnicas de enseñanza que de forma más habitual aplicará cada profesor y profesora serán las que Mosston y Ashworth (1993) denominan como *Estilo de Enseñanza Resolución de Problemas* y *Estilo de Enseñanza Descubrimiento Guiado*. Esta búsqueda, que facilitará la comprensión del juego por parte del alumnado, se pretende provocar tanto en la realización de la práctica de las distintas tareas, como en los momentos que están observando la evolución de sus compañeros y compañeras, así como en los momentos de reflexión y debate.

La Unidad Didáctica consta de catorce sesiones para cada uno de los deportes, con la intención de que las percepciones que tenga y manifieste el profesorado puedan estar suficientemente contrastadas por sus propias vivencias y decisiones, así como, desde la perspectiva de alumnado, el nivel de retención de los aprendizajes sea suficiente como para poder seguir

avanzando en etapas posteriores, sin necesidad de tener que retomar nuevamente desde objetivos que ya se suponían aprendidos.

La estructura de las sesiones está planteada en tres fases de desarrollo. En la primera fase se explicitará al alumnado los objetivos previstos y las condiciones de práctica en las que se van a desarrollar, para, una vez resueltas las dudas que pudiesen tener, pasar a realizar actividades suaves de calentamiento en donde los distintos grupos se distribuirán por todo el espacio y realizarán, bien de forma guiada por el profesor/a, de forma autónoma, o guiados por un compañero/a, ejercicios de estiramientos; posteriormente realizarán de forma autónoma tareas con el balón y en base a los objetivos previstos. Se pretende que ya durante el calentamiento comiencen a tomar sus propias decisiones.

Durante la segunda fase de la clase, se trabajarán las capacidades que nos marcan los objetivos que hacen referencia al deporte señalado. Para esta fase de la clase se han diseñado tareas que pretenden ser una guía para el profesor/a, pero que, tomando como referencia los objetivos señalados, puede tener alguna variante en función de las instalaciones, características del alumnado, material, etc.

Existirán unos periodos de reflexión durante el transcurso de esta fase de la sesión, el profesor/a decidirá en qué momentos lo realiza – durante el desarrollo de las tareas, al final de cada una de ellas, y/o al final de ambas tareas -, de lo que se trata es de que el alumnado comprenda el sentido de las tareas que está realizando en función de las características y requisitos del deporte que está aprendiendo, debatiendo y respondiendo a las preguntas que el profesor/a realiza y aportando nuevas soluciones en base a los problemas que la propia práctica genera. Estas reflexiones servirán para que el alumnado tome conciencia y comprenda su propia práctica y las posibilidades de realización que existen.

Durante la tercera fase de la clase, después o durante los ejercicios calmantes, se establecerá un último periodo de reflexión o debate, en donde, con toda la clase conjuntamente, se debatirá sobre la relación que tienen las respuestas aportadas por ellos y ellas y el sentido del juego de invasión que se está trabajando, así como nuevas posibilidades para la siguiente sesión.

4.- RECURSOS MATERIALES.

Se ha procurado que los recursos materiales necesarios para impartir ambos deportes, sean de los que disponen la gran mayoría de los centros educativos que imparten la etapa de secundaria. Una cancha para practicar el Balonmano y otra para el Baloncesto con sus respectivas porterías y canastas, balones de ambos deportes, petos, etc., el único problema podría surgir con la necesidad de un juego más de porterías de Balonmano – que se solventaría con la utilización de bancos suecos, y uno o dos juegos más de canastas de Baloncesto – en este caso se podría resolver con material adaptado, o realizando las actividades los jugadores que la instalación permita y actuando el resto de observadores, para posteriormente intercambiar funciones.

5.- RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN EN VALORES Y CONTENIDOS TRANSVERSALES

El planteamiento didáctico que con un enfoque comprensivo se pretende poner en práctica esta unidad didáctica, va a conllevar de forma implícita el tratamiento de contenidos de carácter actitudinal que están contemplados como valores que una sociedad democrática asume como imprescindibles para un correcto funcionamiento. El alumnado, por medio del trabajo grupal, realizará propuestas sobre variantes de las actividades de enseñanza y aprendizaje, buscará nuevas posibilidades de realización técnico – tácticas, comentará con sus compañeros y compañeras la conformación de los grupos y las posibilidades de ejecución, debatirá junto con sus compañeros,

compañeras y profesor o profesora sobre lo realizado en las sesiones, tanto por él o ella como por sus compañeros, aceptando la crítica que pudiera tener, respetará el turno de intervención, etc.;

De entre los temas transversales, trataremos de forma más concreta los que hacen referencia a *La Educación para la Paz, la Educación Moral y Cívica, La educación para la Salud, La Educación para la Igualdad entre las Personas de Distinto Sexo y La educación Intercultural*; ya que los grupos estarán conformados por personas de distinto sexo, muy posiblemente por alumnado procedente de distintos países de origen, se vinculará el desarrollo de las distintas capacidades físicas a través de la práctica los distintos deportes y con un enfoque que fomente la mejora de la salud – sin priorizar en el rendimiento, tanto técnico como físico. -, asimismo, se fomentará la convivencia entre los integrantes de la clase mediante las pautas mencionadas anteriormente dentro del mencionado planteamiento didáctico que conllevan las continuas reflexiones sobre los contenidos y comportamientos realizados buscando que el alumnado desarrolle su sentido crítico.

6.- ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO.

La línea de actuación señalada en el apartado anterior nos va a permitir, asimismo, atender a la diversidad que mostrará el alumnado, en aspectos tales como:

- destrezas técnico – tácticas: el planteamiento de las tareas va a permitir acoger la heterogeneidad del alumnado en cuanto a los diferentes conocimientos previos que posean y al desarrollo diferenciado que vayan a tener en las distintas capacidades vinculadas con la práctica de ambos deportes.

- grado de motivación: la vinculación hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje que suele provocar este planteamiento de enseñanza de los juegos deportivos (según hemos constatado en el trabajo de investigación para el DEA “percepciones del alumnado ante diferentes tipos de tareas”), ayudará a que la interacción entre los distintos componentes que intervienen en el proceso – alumnado y profesor/a – conlleve que el grado de motivación hacia el aprendizaje se mantenga en un grado significativo, equilibrando así las posibles diferencias que por causas de intereses diversos pudieran existir.

- posibilidad de feedback por parte del profesor/a: al establecer el alumnado las condiciones sobre cómo poner en práctica las distintas tareas establecidas, va a permitir al profesor o profesora atender de forma más individualizada (a cada alumno/a o pequeños grupos) y retroalimentar constantemente en función de las observaciones que realice. Asimismo, podrá establecer las adaptaciones oportunas en el caso de que hubiese alumnado con necesidades educativas especiales y en función de las discapacidades que el alumnado presentase.

7.- EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

El proceso de enseñanza y aprendizaje será medido por los agentes que participan del proceso: el alumnado y el/la profesor/a.

El alumnado medirá el desarrollo de las distintas capacidades por medio de las hojas de registros elaboradas para ello y que aparecen en las sesiones uno y catorce. En estas hojas el alumnado podrá manifestar, tanto de sí mismo como de sus compañeros, el nivel de conocimientos y destrezas que posee en ese momento y relacionadas con las habilidades que intervienen en los juegos de Balonmano y Baloncesto. Asimismo, a lo largo del proceso se podrán ir manifestando el desarrollo y evolución de capacidades cognitivas, motrices y socioafectivas implicadas en dicho proceso en los

momentos de reflexión que realizarán el conjunto del alumnado entre ellos y con el profesor o profesora.

En cuanto a los procedimientos que utilizará el profesor o profesora para medir la evolución del proceso y el grado de consecución de los objetivos establecidos, serán:

- el trabajo sobre el juego del Balonmano y/o Baloncesto, tomando como referente el vídeo utilizado en la primera sesión, los comentarios y prácticas realizados durante las sesiones, y la bibliografía de apoyo que les sugerirá al alumnado.
- las observaciones diarias.
- las hojas de registros que cumplimentará el alumnado, así como él/ella mismo.
- La ejecución, en cuanto a continuidad en el juego y su implicación técnico táctica que realizarán a lo largo de las sesiones de las que consta la unidad didáctica, así como la de la última sesión.

Los criterios de evaluación establecidos por la administración y que servirán de referente para esta Unidad Didáctica serán los siguientes:

1. Realizar calentamientos generales y específicos adecuados a las actividades físicas que practica.
6. Coordinar las acciones propias con las del equipo, participando en el deporte seleccionado de forma cooperativa.
7. Practicar deportes colectivos, de ocio y recreación, aplicando las reglas, la técnica, y elaborar estrategias de ataque y defensa.

8. Participar de forma activa en la realización de actividades físico – deportivas.
9. Aceptar las diferencias de habilidad, sin que por ello sea objeto de discriminación por razones de sexo, raza, capacidad física, etc.

UNIDAD DIDÁCTICA DE BALONCESTO

1.- OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- ✓ Elaborar y aplicar calentamientos específicos para el juego del Baloncesto.
- ✓ Conocer y aplicar en las diferentes situaciones de juego los elementos reglamentarios básicos del juego del Baloncesto.
- ✓ Comprender el sentido del juego del Baloncesto, sobre la base de los principios estratégicos, aplicando elementos tácticos colectivos básicos ofensivos y defensivos, paralelamente al aprendizaje de los elementos técnicos.
- ✓ Aportar de forma reflexiva, crítica y constructiva, soluciones a los distintos problemas que el desarrollo del juego del Baloncesto lleva implícitos, evaluando de forma constante su propia actuación y la de sus compañeros.
- ✓ Colaborar y participar en las actividades propuestas con actitud crítica y respetando las diferencias individuales, aportando, asimismo, soluciones a los posibles conflictos que surjan.
- ✓ Conocer y mejorar las capacidades físicas que intervienen en el juego del Baloncesto.

2.- CONTENIDOS

- Realización de calentamientos específicos.
- Capacidades físicas y cualidades motrices vinculadas: Fuerza, Resistencia, Velocidad gestual, Flexibilidad, Coordinación y Equilibrio.

- Reglamento básico: Tiempo en zona, tiempo de posesión de balón, campo atrás, faltas personales, pasos, dobles, valores de las canastas,
- Principios estratégicos en ataque y en defensa: mantener la posesión del balón – interceptar el balón; avanzar hacia el campo contrario – evitar el avance; conseguir punto – evitar la consecución del punto.
- Acciones de juego individuales: bote de balón, pases - recepciones, tiros a canasta, entradas a canasta, posición básica en defensa y ataque, desplazamientos, desmarque, marcaje, ocupación de espacios, cruces, fintas y cambios de ritmo.
- Comportamientos como juego de equipo: defensa en zona e individual, posición en ataque utilizando todos los espacios y en función de los puestos específicos (1-2-2).
- Respeto y colaboración en las acciones del juego en equipo, tanto con los compañeros como con los componentes de los otros grupos.
- Aportación de posibilidades de realización de acciones, tanto desde la perspectiva individual como de grupo.
- Valoración del juego del baloncesto como medio de mantenimiento de una buena salud y forma de ocupar el tiempo de ocio.

3.- ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Para la realización de las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje se organizará al alumnado en grupos de cinco jugadores y jugadoras, procurando que los componentes de cada grupo permanezcan estables durante toda la aplicación de la unidad didáctica.

Algunas de las características de las sesiones son las siguientes:

-
- La estructura de las sesiones está planteada en tres momentos de desarrollo. Inicialmente se explicitarán al alumnado los objetivos previstos y las condiciones de práctica en las que se van a desarrollar, para, una vez resueltas las dudas que pudiesen tener, pasar a realizar actividades suaves de calentamiento en donde los distintos grupos se distribuirán por todo el espacio y realizarán, bien de forma guiada por el profesor/a, de forma autónoma, o guiados por un compañero/a, ejercicios de estiramientos y tareas con balón en base a los objetivos previstos. Se pretende que durante el calentamiento comiencen a tomar sus propias decisiones y suele ser un momento adecuado para que el alumnado se familiarice con el móvil, por lo que es aconsejable utilizar el mayor número de balones posible.

 - Progresivamente se trabajan las capacidades que nos indican los objetivos y que hacen referencia al deporte señalado. Para este momento de la clase se han diseñado tareas que pretenden ser una guía para el profesor/a, pero que, tomando como referencia los objetivos señalados, puede tener variantes en función de las instalaciones, características del alumnado, material, etc.

Existen unos periodos de reflexión durante el transcurso de esta fase de la sesión; el profesor/a decidirá en qué momentos lo realiza -durante el desarrollo de las tareas, al final de cada una de ellas, y/o al final de ambas tareas-, de lo que se trata es de que el alumnado comprenda el sentido de las tareas que está realizando en función de las características y requisitos del deporte que está aprendiendo y de sus propias características, debatiendo y respondiendo a las preguntas que el profesor/a realiza y aportando nuevas soluciones basándose en los problemas que la propia práctica genera. Estas reflexiones sirven para que el alumnado tome conciencia y comprenda su propia práctica y las posibilidades de realización que existen.

- Al final de la clase, después o durante los ejercicios de estiramiento, se establece un último periodo de reflexión o debate, en donde, con toda la clase conjuntamente, se debate sobre la relación que tienen las respuestas aportadas por ellos y ellas y el sentido del juego de invasión que se está trabajando, así como nuevas posibilidades para la siguiente sesión.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje que principalmente se utilizarán en esta unidad didáctica son las siguientes:

- Proyección de un vídeo donde se analice el juego del Baloncesto, observando el alumnado la forma de jugar a este deporte así como la descripción y ejemplificación de las distintas posibilidades de actuar, tanto individualmente como en equipo, en el juego del baloncesto.
 - Situaciones de práctica con modificación de espacios, normas y posibilidades de acción.
 - Situaciones de aprendizaje variando el número de componentes en donde se enfrenten: 1 x 1; 2 x 1; 2 x 2; 3 x 2; 3 x 3; 4 x 3; ... y 5 x 5, trabajando progresivamente acciones individuales y de equipo del juego del Baloncesto.
 - Competiciones entre los distintos grupos.
 - Utilización de hojas de observación analizando el juego de los compañeros así como la propia.
 - Realización de un trabajo en base a la información que aporta el vídeo y la consulta de otra fuentes.
-

4.- INSTALACIONES Y MATERIAL

El número ideal de espacios de juego y canastas serían dos campos con sus canastas más otras dos en cada uno de ellos en sentido transversal, pero somos conscientes que estas instalaciones no son factibles en todos los Centros por lo que esta unidad didáctica, con el planteamiento que contempla, es perfectamente aplicable con las instalaciones que suelen tener la mayoría de los Centros, es decir, un campo con dos canastas más otras dos en sentido transversal.

En cuanto al material necesario, será:

- Al menos 6 balones de baloncesto.
- Vídeo sobre el juego colectivo del baloncesto, televisión y reproductor de cinta.
- Petos para la mitad del alumnado.
- Material para delimitar los espacios de juego (cinta, tiza, conos, etc.)

5.- DESGLOSE DE SESIONES

El número de sesiones de las que va a constar esta unidad didáctica es de catorce, siendo su secuenciación la siguiente:

SESIÓN Nº 1

OBJETIVO: Conocer y analizar elementos básicos técnico - tácticos individuales y de equipo, así como del reglamento del juego del Baloncesto, mostrando una actitud favorable hacia el análisis de dicho juego.

MATERIAL E INSTALACIÓN: aula con equipo reproductor de vídeo y televisión y hoja de registros.

DESARROLLO: Al comienzo de la sesión se comentará al alumnado el objetivo de la misma y las pautas a seguir para su desarrollo, pasando posteriormente a visualización y análisis del vídeo sobre el juego del Baloncesto. Durante la visualización del vídeo, y utilizando las imágenes del mismo y los comentarios de apoyo del profesor o de la profesora, se procurará que el alumnado descubra los principios estratégicos del juego explicándoles sus motivos y función. Así mismo, se realizarán comentarios sobre las imágenes que hagan referencia a los distintos elementos del juego (técnica, táctica, reglamento, etc.), propiciando la participación del alumnado mediante preguntas, comentarios en base a experiencias anteriores, de forma que surjan debates que ayuden a comprender este deporte de invasión.

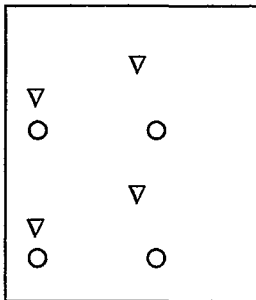
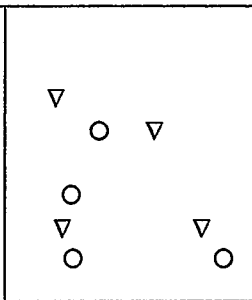
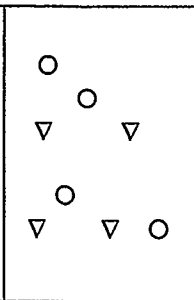
Sobre la base de la información que han extraído de esta clase, el alumnado desarrollará de forma más amplia, y utilizando la bibliografía que el profesorado considere oportuna (apuntes de clase, biblioteca del Centro u otras, direcciones específicas de Internet, etc.), los contenidos de este trabajo, entregándolo en un plazo aproximado de 7 ó 15 días.

Cada alumno y alumna utilizará la siguiente hoja de registros, anotando los siguientes aspectos:

HOJA DE REGISTROS DEL VÍDEO

EQUIPO EN POSESIÓN DEL BALÓN	EQUIPO SIN POSESIÓN DEL BALÓN
¿Qué es lo primero que deben hacer los jugadores cuando consiguen el balón?	¿Qué es lo primero que deben hacer los jugadores cuando pierden el balón y lo consigue el otro equipo?
↓ _____	↓ _____
(es el primer principio estratégico en ataque)	(es el primer principio estratégico en defensa)
Cuando están es su campo, ¿qué intentan los jugadores?	¿Qué procurarán hacer los jugadores que defienden?
↓ _____	↓ _____
(es el segundo principio estratégico en ataque)	(es el segundo principio estratégico en defensa)
Una vez que están en el campo contrario, ¿qué intentan conseguir?	¿Qué procurarán hacer los jugadores que defienden?
↓ _____	↓ _____
(es el tercer principio estratégico en ataque?)	(es el tercer principio estratégico en defensa)
¿Qué medios o acciones utiliza el jugador que tiene el balón para conseguir el 1º y 2º principio a nivel individual?	¿Qué medios o acciones utiliza cada jugador para evitar el juego de los jugadores del otro equipo?
↓ _____	↓ _____
(son elementos técnico – tácticos)	
¿Qué medios o acciones realizan sus compañeros para ayudarle?	
↓ _____	
(son elementos técnico – tácticos)	
¿Qué medios o acciones utiliza el jugador que tiene el balón para conseguir el 3º principio a nivel individual?	(son elementos técnico – tácticos)
↓ _____	
(son elementos técnico – tácticos)	
¿Cómo se organizan los jugadores en ataque?	¿Cómo se organizan los jugadores en defensa?
¿Qué reglas básicas has observado del reglamento de baloncesto?	

SESIÓN N°. 2

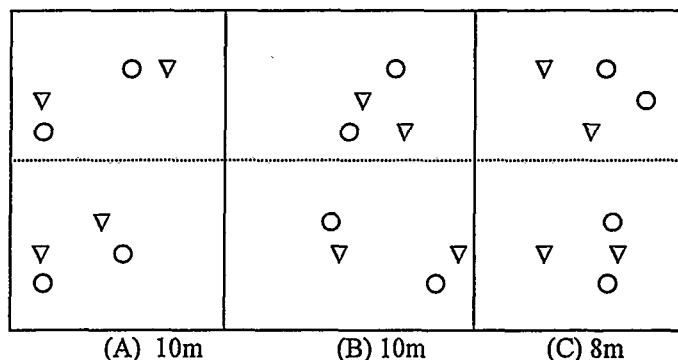
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender y aplicar los principios estratégicos de ataque y defensa “mantener la posesión de balón” y “conseguir la posesión del balón”, mediante la aplicación de elementos técnicos y tácticos individuales: pases y recepciones, marcajes y desmarques; ajustando sus acciones a las particularidades de los distintos componentes, tanto de su equipo como de los contrarios. - Participar en el juego de equipo colaborando y respetando las características de los demás.
Material e instalación:	Pista de Baloncesto, elementos de señalización (tiza, cinta adhesiva, conos, etc.), 1 balón cada 5 jugadores, petos para la mitad de los equipos.
Organización del alumnado:	grupos de cinco jugadores
Información inicial:	<ul style="list-style-type: none"> - Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión, haciendo énfasis en los principios del juego que van a trabajar y que focalicen su atención en las acciones que tendrán que realizar cada uno de ellos para poder conseguirlo.
Desarrollo:	<p>♦ Juego de 4 x 4. Los jugadores del equipo en posesión del balón intentan dar diez pases consecutivos sin que los jugadores del otro equipo lo intercepte, si lo consiguen se anotan un punto y continúan con otra serie de pases. Los jugadores del otro equipo intentan interceptar el balón y pasarían a realizar la función de equipo en posesión del balón. En cada serie o anotación de punto, uno de los jugadores de cada grupo intercambiará su posición con el compañero que está observando desde la banda.</p> <div>    </div> <div> <div>(A) 10m</div> <div>(B) 10m</div> <div>(C) 8m</div> </div>
Normas:	<ul style="list-style-type: none"> - El jugador que tiene el balón lo pueden botar y sólo puede mover un pie. - No se puede agarrar ni empujar a ningún jugador y no se puede avanzar con el balón en la mano. - El balón debe estar en el aire para poder ser interceptado. - Todos los jugadores tienen tocar el balón para poder conseguir punto. <p>Los grupos, cada 4' aproximadamente, rotarán entre los distintos espacios de juego y en los enfrentamientos con otros grupos.</p> <p>Cuando el profesor lo considere oportuno, bien al final de cada periodo, durante el desarrollo del juego, o al final de los 15', reflexionará con el alumnado:</p> <p>- Pregunta nº. 1 ¿Antes de pasar el balón al compañero o compañera, qué hay que hacer? Respuesta nº. 1 Ver quien está con mejor posibilidad de recibir el pase. ¿Por qué? Para poder mantener la posesión de balón.</p> <p>- P2 ¿Qué puedo hacer para ayudar a mi compañero que tiene el balón? R2 Separarme del contrario (desmarcarme) para poder recibir el balón, y acercarme si veo que mi compañero no llega con su pase. ¿Habéis utilizado siempre la misma forma (tipo) de pase ? No. hemos utilizado las dos manos, otras</p>

...

veces una, que toque el suelo antes de llegar al compañero. ¿De qué depende? De si está mi oponente cerca o lejos, de dónde está mi compañero, etc. ¿Es fácil desmarcarse? No, hay que hacerlo con velocidad y hacia un espacio libre. ¿Dónde me coloco? Entre el balón y el contrario

- P3 ¿Qué puedo hacer para dificultar al otro equipo recibir el balón? R3 Pegarme a un contrario que no tiene balón (marcaje), o intentar interceptar el balón cuando va por el aire llegando antes que el contrario (anticipación)
- P4 ¿En qué espacio/s de juego es más fácil mantener la posesión de balón? R4 En el A y en el B porque son más grandes y favorecen el desmarque.
- P5 ¿Y en cuál o cuáles más difícil? R5 En el C porque es más pequeño y favorece el marcaje.
- P7 ¿Qué tenemos que hacer entonces para poder "mantener la posesión de balón"? R7 Ver que compañero está mejor situado y pasarle con precisión. Separarnos por el campo y ayudar mediante desmarques al compañero que tiene el balón y poder así recibir el balón.
- P8 ¿Y para "conseguir la posesión del balón"? R8 Pegarnos a un jugador realizando marcajes e intentando ganarle en velocidad para poder interceptar el balón.

- ♦ En el siguiente juego, también 4 x 4, cada espacio está subdividido por una línea de puntos colocándose 2 jugadores de cada equipo en cada espacio. Deberán, al igual que en el juego anterior, conseguir realizar diez pases para anotarse un punto, no pudiendo cambiar de espacio de juego y el balón deberá cambiar de campo al menos tres veces antes de realizar los diez pases. Disponen de 30'' para conseguir anotarse el punto.



Normas:

- Sí se puede botar el balón.
- Realizarán rotaciones por los espacios A, B y C, así como de contrincantes.
- El resto de normas coincide con el juego anterior.
- Durante las reflexiones se pueden hacer, entre otras, las siguientes preguntas:
 - P1 ¿Qué diferencias más importantes habéis encontrado respecto al otro juego? R1 La nueva posibilidad que permite el bote del balón, aunque esté limitada por el tiempo, permite separarnos del oponente y desplazarnos más por el campo. (Comentario sobre la posibilidad del bote de balón como recurso para jugar en equipo y no como forma de monopolizar el juego individual, e incidir en la mayor rapidez que se le imprime al juego si utilizamos pases mejor que botar, y si el tiempo es limitado mejor utilizar los pases)
 - P2 ¿Hay diferencias en cuanto al espacio de juego respecto al juego anterior? R2 Sí, al tener que pasar el balón a un compañero del otro campo se necesita mirar más lejos y pases más largos.

P3 ¿Qué nos permite estar colocados así? R3 Ocupar mejor todo el espacio.

Puesta en común

Se establecerá un coloquio con el alumnado respecto a los principios de “mantener la posesión del balón” y “conseguir la posesión del balón”. Qué elementos técnico – tácticos han utilizado, qué impresiones han tenido sobre el juego, etc., así como que describan los conceptos sobre anticipación, pasos, dobles, etc.

SESIÓN Nº. 3

Objetivos:

- Resolver situaciones en superioridad e igualdad numérica en ataque, decidiendo la opción más adecuada en función de las acciones del compañero y oponentes, de forma que permita finalizar con tiro a canasta.
- Participar en los debates de forma crítica y respetando los turnos de intervención

Material e instalación: Delimitación de campos, petos, un balón por pareja,

Organización del alumnado: parejas, tríos, grupos de cinco jugadores/as

Información inicial:

- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.
- Cada pareja con un balón, uno lo bota y el otro se lo intenta quitar, posteriormente realizarán pases en desplazamiento.

Desarrollo:

- ♦ En situación de 1x 1, un jugador avanza hacia su oponente, protege su balón y finaliza con tiro a canasta. ¿Cómo puedo proteger el balón ante el contrario? ¿de cuántas formas lo podemos rebasar?, ¿y finalizar con gesto de tiro a canasta?, ¿Qué posición adopto en defensa?, ¿cuál es la prioridad, que no avance o que no me rebasen? . (pretendemos que realicen de forma efectiva cada una de las situaciones de juego individual, para lo cual deberemos utilizar la técnica de enseñanza "Descubrimiento guiado". Haremos hincapié, así mismo, en que el reglamento impide volver a botar el balón después de haberlo botado y cogido con una o ambas manos.
- ♦ En situación 2 x 1, intentamos rebasar al oponente y finalizar con tiro a canasta. (en situación de superioridad numérica se procura facilitar los tipos de pases, las decisiones de pasar o avanzar hacia canasta al atraer la atención del defensor el jugador sin balón, y facilitar la atención en el tiro a canasta) ¿Qué observo cuando tengo el balón? ¿Por qué tomo una decisión (Pase picado o de pecho, botar y retroceder, etc.) u otra?, ¿Qué observo cuando no tengo el balón? ¿En base a qué referencia tomo una decisión u otra?, ¿Cómo tiro a canasta? ¿Cuándo decido realizar un tiro a distancia y cuándo una entrada?
- ♦ En situación 2 x 2 (En esta organización, que serán de cinco jugadores/as, el quinto observará las evoluciones de sus compañeros/as y rotarán), intentamos rebasar a los oponentes y finalizar con tiro a canasta, así como evitar dichas acciones por parte de la defensa (En base a las acciones que realicen, comentaremos los conceptos de: pasar y aclarar, pasar y cortar, cruces, así como la toma de decisiones que llevan implícitas estas acciones.)

¿Habéis podido rebasar a los defensores? En algunas ocasiones no, porque nos robaban o perdíamos el balón al presionarnos por marcarnos muy cerca. ¿Qué podéis hacer? Ganarles en velocidad con cambios de ritmo. (probablemente en esta situación sea conveniente comenzar con una defensa poco presionante, delimitándoles los desplazamientos, e ir aumentando progresivamente la presión. Procuraremos favorecer la búsqueda del cruce como recurso táctico)

Las preguntas irán encaminadas principalmente hacia aspectos referentes a cómo podemos apoyar al jugador con balón y fijando a nuestro oponente sin hacerle falta, cómo podemos realizar cruces para lograr superioridad numérica. Número de estímulos que necesitan observar y lo que implica en la dificultad para tomar decisiones, velocidad de las acciones, focalización de la atención, así como sobre otros aspectos del juego que hayamos observado y consideremos relevantes.

Puesta en común

El coloquio con el alumnado tratará sobre la realización de las acciones técnico – tácticas individuales trabajadas, y su aplicación en situaciones de juego en equipo.

SESIÓN N°. 4

Objetivos:

- Obtener una visión global del juego del Baloncesto, comprendiendo y aplicando los principios estratégicos de “mantener la posesión del balón”, “conseguir la posesión de balón”, “avanzar hacia el campo contrario” y “evitar el avance del otro equipo”; a través de la aplicación de los elementos técnico – tácticos individuales: bote de balón, marcaje, desmarque, pases y recepciones, cambios de dirección y de ritmo.
- Colaborar en el juego aceptando las respuestas de los demás y ajustando sus propias acciones en función de las situaciones del juego en equipo.

Material e instalación: Delimitaciones de espacios (tiza, cinta, conos, etc.), petos para la mitad de los equipos, un balón para cada grupo.

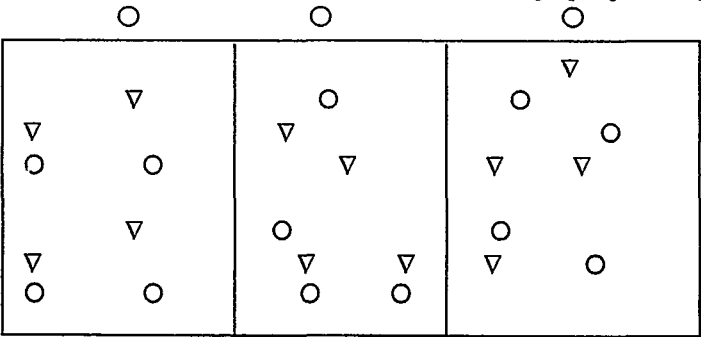
Organización del alumnado: grupos de 5 jugadores/as.

Información inicial:

- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.
- Movilización de las distintas articulaciones.
- Cada grupo con un balón y en desplazamiento, realización de distintos tipos de pases y recepciones, botes, cambios de dirección, etc.

Desarrollo:

- ♦ La clase continuará dividida en grupos de cuatro jugadores, cada dos grupos se sitúan en 1/3 del campo de Baloncesto, colocándose el quinto componente del grupo en uno de los fondos dentro de un círculo pintado en el suelo. Intentarán, el grupo que está en posesión del balón, mantenerlo mediante pases y recepciones, así como avanzar hacia el campo contrario para que el jugador colocado en el fondo pueda recoger el pase en el fondo del campo contrario al que han comenzado y anotarse el punto. El otro equipo intentará evitar dicho avance interceptando el balón, si lo consiguen comenzarán su serie de pases desde donde roban el balón. Gana el grupo que más puntos consiga.



Normas:

- El jugador en posesión del balón no puede avanzar con él, y a este jugador no se le puede tocar.
- No se puede agarrar ni empujar a ningún jugador y todos los jugadores atacantes han de tocar el balón antes de anotarse el punto.

Los grupos rotarán, cada 4' aproximadamente, por los distintos espacios de juego y en los enfrentamientos con otros grupos.

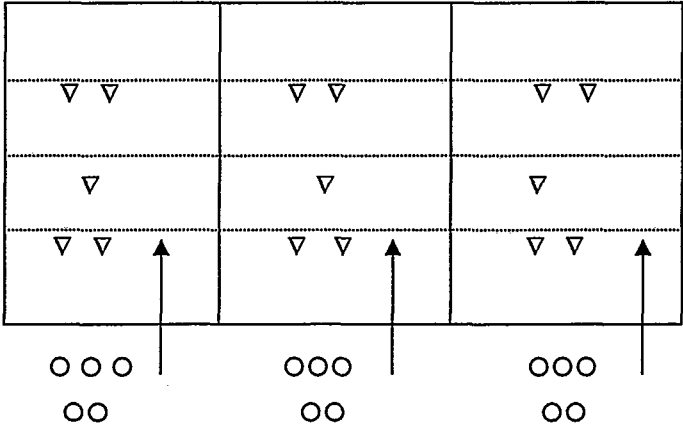
Cuando el profesor lo considere oportuno reflexionará con el alumnado, bien al final de cada periodo, durante el desarrollo del juego o al final de los 15'.

- P1 ¿Cuál es la prioridad, como equipo, cuando tengo que pasar el balón a un compañero?. R1 Mantener la posesión del balón si es muy arriesgado pasar el balón a un compañero que está colocado para avanzar.
- P2 ¿Qué puedo hacer para ayudar a mi compañero que tiene el balón y necesita pasar? R2

...

Desmarcarme hacia un espacio libre y procurando avanzar hacia el campo del equipo contrario pero con posibilidades de recibir el balón.

- P3 ¿Qué tengo que hacer para desmarcarme de mi oponente? R3 Realizar cambios de dirección y de ritmo. P4 ¿Qué puedo hacer para evitar la posesión de balón del otro equipo? R4 Intentar interceptar el balón colocándome entre balón y receptor.
- P5 Pero el jugador avanzará hacia mi campo al quedar libre y con más posibilidades de recibir el balón. ¿Qué es lo prioritario? R5 La acción de interceptar el balón la realizaré una vez que ha salido el balón de las manos del pasador, si no es así la prioridad está en que no avancen.
- ♦ Cada tercio del campo está dividido por tres líneas transversales, colocándose dos jugadores sobre la primera, un jugador delante en la segunda y los dos restantes sobre la tercera. Los jugadores del otro equipo saldrán desde un fondo del campo en tandas de a tres (en cada ocasión un jugador repite) e intentando llegar con el balón en su poder a la zona libre contraria, sin ser que los defensores les intercepten el balón durante el recorrido.



Normas:

- Se puede botar el balón.
- Cada jugador defensor no puede abandonar su zona, y cada equipo decide cómo se coloca dentro de cada zona para defender.
- Cuando un jugador del equipo que defiende logre tocar al jugador con balón se anotan dos puntos.
- Por cada zona que avance el equipo atacante se anota un punto.
- El equipo atacante pasará a defender después de tres intentos.
- Se suman los puntos, tanto de ataque como de defensa.
- Cada grupo con petos cambiará de campo cada 5'.

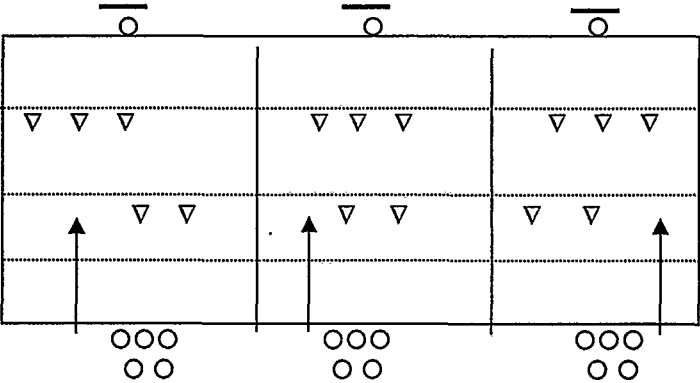
P1. ¿Qué destacaríais de este juego? R1 Los desplazamientos de los defensas que son en sentido lateral y la limitación de las zonas.

P2. ¿Y teniendo en cuenta al balón? R2. El poder botar el balón, que permite más movilidad, avanzar botando y más tiempo para pensar.

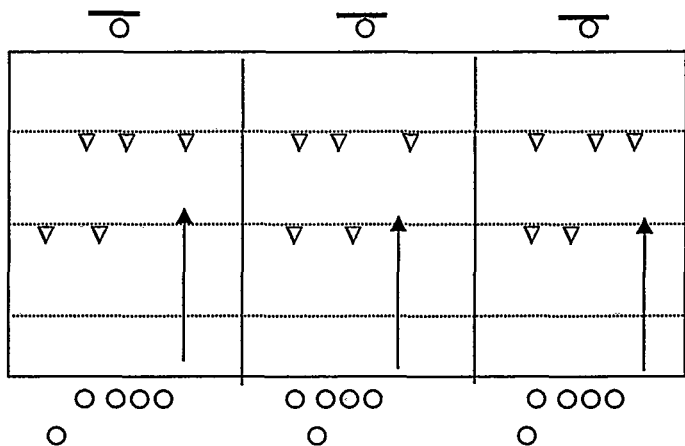
P3. Preguntas relativas a cómo se han colocado en defensa, cómo han atacado, velocidad de ejecución de los desplazamientos y pases, concentración, etc.

Puesta en común Se establecerá un coloquio con el alumnado respecto a los principios de “mantener la posesión del balón” y “conseguir la posesión del balón”, “avanzar hacia el campo contrario” y “evitar el avance del otro equipo” y su impresión sobre la utilización de los elementos técnico – tácticos empleados para conseguirlo, haciendo énfasis en la necesidad de realizar cambios de dirección y de ritmo para conseguir unos buenos desmarques y la concentración.

SESIÓN Nº. 5

Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Aplicar y comprender los elementos técnico y tácticos trabajados en las clases anteriores, focalizando la atención en las ayudas al jugador con balón, así como las acciones de este jugador para progresar hacia canasta mediante el apoyo de sus compañeros, finalizando las acciones con tiro a canasta.- Participar activamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje, adecuando la intensidad a su nivel de condición física de forma que le permita retardar la fatiga y poder tomar las decisiones adecuadas en función de las posibilidades del juego.
Material e instalación: Cinta, conos o tiza para delimitar campos, petos, un balón por grupo.
Organización del alumnado: grupos de cinco alumnos y alumnas.
Información inicial: <ul style="list-style-type: none">- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">♦ Los cinco alumnos/as que defienden se colocan en cada zona señalada y en parejas o tríos según gráfico, sin poder abandonar sus respectivas zonas. Los jugadores atacantes avanzarán formando un trío e intentando anotar puntos en la canasta del fondo (1 si tocan el tablero con el balón, 2 si tocan el aro y 3 si consiguen canasta). Cada vez que los defensores logren tocar interceptar el balón, pasarán a ocupar el rol de atacantes. <div></div>
Normas: <ul style="list-style-type: none">- Los jugadores en defensa se colocarán como consideren oportuno pero sin poder abandonar sus respectivas zonas.- Un jugador del trío atacante, una vez que hayan finalizado su ataque, deberá ayudar rápidamente a sus compañeros que forman la pareja.- Los jugadores atacantes podrán botar el balón.- Las rotaciones se mantendrán como en juegos anteriores en cuanto a enfrentamientos por grupos, el rol atacante – defensor cambiará cada tres ataques. <p>Las preguntas irán encaminadas hacia las decisiones y acciones que han debido tomar para conseguir los objetivos de progresar hacia la canasta ¿Cuándo decides botar y cuándo pasar?, ¿Puedes observar a tus compañeros cuando tienes el balón y está tu oponente cerca?, ¿Qué puedes hacer para ayudar a tu compañero con balón? ¿Cómo lo haces, consigues que tu oponente esté pendiente de ti, te has podido desmarcar de él/ella?, ¿Cómo pides el balón para que te vea tu compañero/a?. ¿Cómo has impulsado el balón para lanzar a canasta?</p> <p>E impedir el avance ¿ Cómo y dónde te has colocado para defender?, ¿Hay diferencias, en tu posición y postura, si tu oponente tiene o no el balón? ¿qué has hecho para dificultar la posesión de balón al otro grupo?, ¿Has conseguido interceptar algún balón, cómo lo has hecho?</p>

- ♦ En este juego utilizaremos la misma estructura y dimensiones que en el juego anterior, las diferencias están en que los jugadores de la primera zona en defensa pueden, una vez que los atacantes les han rebasado, retroceder hasta la zona de sus compañeros para conseguir superioridad numérica. Los jugadores atacantes seguirán con la misma estructura que en juego anterior pero con la diferencia de que realizan el ataque en grupos de cuatro jugadores/as, el quinto jugador/a esperará a la siguiente ronda observando el juego de sus compañeras/os y se sumará a tres componentes del grupo anterior.



Mismas normas que en el juego anterior, excepto la que hace referencia a mantener la 1ª zona de defensa.

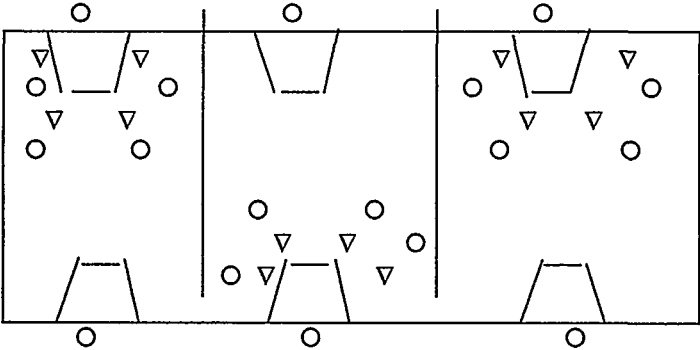
Cada vez que el equipo atacante pierda la posesión del balón, se intercambiarán los roles defensa/ataque y cambiando las posiciones cada jugador en defensa y en ataque, si consiguen puntuar continúan con los mismos roles.

Las preguntas se focalizarán, tomando como referencia las del juego anterior, en la superioridad o inferioridad numérica, en el número de jugadores atacantes y su grado y calidad en la participación, así como los recursos necesarios para atender a dichas situaciones (velocidad de las acciones y acciones de los jugadores sin balón).

Puesta en común

El coloquio con el alumnado versará sobre las percepciones y recursos empleados para resolver las situaciones de superioridad e inferioridad numérica.

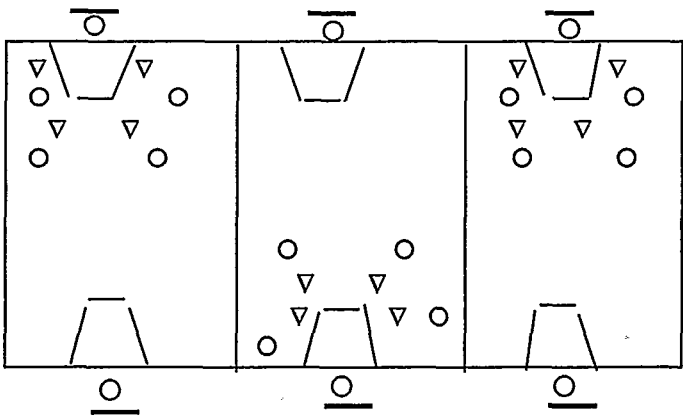
SESIÓN Nº. 6

Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Comprender y aplicar acciones técnico – tácticas conocidas y que nos permiten un juego en equipo, focalizando la atención en las posiciones que ocupará en el campo, así como en el cambio de rol defensa – ataque y la atención que requiere la rápida transición hacia la defensa.- Participar en las propuestas planteadas como grupo y aceptar dichas decisiones.
Material e instalación: Delimitación de campos, petos, un balón por grupo
Organización del alumnado: Grupos de cinco jugadores/as.
Información inicial: <ul style="list-style-type: none">- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">♦ 4 x 4 intentando, los jugadores atacantes pasarse el balón, sin estar más de 3” en la zona, e intentando conseguir una clara posibilidad de pasar el balón al quinto compañero que está situado detrás de la línea de fondo y dentro de la zona señalada. Los jugadores que realizan la función defensiva intentan interceptar el balón. Cuando los defensores logran interceptar el balón pasarán a atacar para pasar el balón a su compañero que está situado en el extremo contrario. Gana el grupo que más puntos haya conseguido. <div></div>
Normas <ul style="list-style-type: none">- No se puede agarrar ni empujar a ningún jugador.- Se puede botar el balón.- Todos han tenido que tocar el balón antes de pasársela a su compañero/a que puntúa.- Rotación de equipos cada 4’ y se establecen un periodo de 30” para que comenten entre ellos y ellas las posibilidades del juego.
Las preguntas versarán sobre: <p>P1¿Por qué habéis utilizado esa distribución del espacio en defensa? R1 Porque estábamos cubriendo cada uno a nuestro oponente. Y ¿por qué os habéis colocado así en ataque? Porque no podíamos estar más de 3” en la zona y nos obligaba a salir rápidamente de ella.</p> <p>P2 ¿Para qué nos sirve mantener las líneas en ataque? R2 Para ocupar bien los espacios, consiguiendo posibilidades de recibir el balón y evitando que el juego se concentre al lado del balón.</p> <p>P3 ¿Qué ocurre cuando un compañero no baja rápido a defender? Que nos quedamos en inferioridad numérica y no les podemos defender a todos.</p> <ul style="list-style-type: none">♦ Este juego tiene las mismas características que el anterior, pero con la variante de que intentaremos anotar punto tirando a canasta (1 si toca el balón toca el tablero, 2 si toca el aro y 3 si se consigue canasta). En cada pérdida de balón o anotación de punto, el quinto jugador que está observando el

juego de sus compañeros y compañeras, intercambiará su posición por otro que está jugando.

♦ Normas

- Todos los jugadores deben tocar el balón antes de realizar el tiro a canasta.
- Cambio de contrincantes cada 5'.

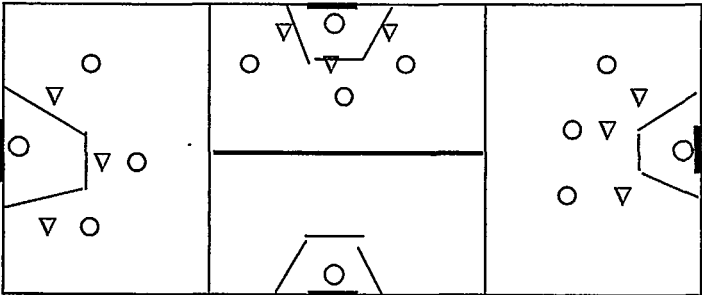


¿Qué principio estratégico ha primado, mantener la posesión de balón o anotar punto?, ¿Qué observo cuando tengo que pasar el balón? ¿Por qué tomo una decisión u otra?, ¿Qué tipos de pases habéis utilizado? ¿De qué depende el tipo de pase?. ¿Cómo nos hemos colocado en el campo y por qué?, ¿Todo el mundo ha retrocedido rápidamente a defender? ¿Por qué?,

Puesta en común

El coloquio con el alumnado tratará, principalmente, sobre sus impresiones para mantener unos espacios delimitados de juego, que ventajas tiene mantener un orden en cuanto a la ocupación de espacios. La necesidad de retroceder rápidamente a defender.

SESIÓN Nº. 7

Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Resolver situaciones en igualdad numérica (2 x 2; 3 x 3), decidiendo la opción más adecuada en función de las acciones del compañero y oponentes, de forma que permita finalizar con tiro o entrada a canasta, e incidiendo en los principios estratégicos del juego del Baloncesto “Conseguir anotar punto” y “Proteger nuestra canasta evitando el punto”.- Participar activamente en el juego coordinándose con sus compañeros, tanto en las acciones propias del juego como en las propuestas para mejorarlas.
Material e instalación: delimitación de campos, petos, un balón por grupo.
Organización del alumnado: grupos de cinco jugadores/as
Información inicial: <ul style="list-style-type: none">- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">♦ Cada grupo de cinco alumnos y alumnas se colocará en situaciones de 2 x 2 para finalizar con tiro o entrada a canasta, y realizando todo el alumnado todas las funciones, tanto en defensa como en ataque. (El quinto alumno observará la evolución de sus compañeros y compañeras, rotando las funciones después de cada realización) <p>Las preguntas versarán sobre los aspectos hacia los que focalizan la atención en base a la posición que ocupan. Decisiones que toman en función del oponente y del compañero y del balón. Cómo realizan la entrada a canasta y en basa a qué motivos deciden entre realizar tiro o entrada. Tomando como indicadores el espacio, la posibilidad de conseguir canasta, el oponente y el compañero y el móvil</p> <ul style="list-style-type: none">♦ Resolver situaciones de 3 x 3 en donde el jugador con balón no se puede desplazar. (Los dos alumnos de cada grupo que no participan en la práctica de la tarea, observarán la evolución de sus compañeros y compañeras, rotando las funciones después de cada realización) <p>Procuraremos que las preguntas y respuestas surjan de los grupos enfrentados y focalizando, así mismo, en lo que implica la imposibilidad de desplazamiento del jugador con balón y en el número jugadores y en las acciones que realizamos en defensa (marcajes presionando al oponente, interceptación del balón, desplazamientos) para evitar la posibilidad de tiro o entrada a canasta.</p> <ul style="list-style-type: none">♦ Resolver situaciones, 3 x 3 realizando todas las acciones técnico – tácticas vistas hasta el momento, así como las normas del reglamento. <div></div> <p>Preguntas basadas en los desmarques buscando la profundidad del juego y la ampliación de los espacios, desplazamientos y coordinación defensiva para evitar la posesión del otro equipo, pases con intención de coordinarse con el compañero que se desmarca y busca la profundidad en el juego, y resolución de las posibilidades de tiro a canasta. Se incluirán los aspectos del reglamento que hacen referencia a los 3” en zona, a los 24” de posesión de balón, y a las faltas personales.</p>
Puesta en común: <p>El coloquio con el alumnado tratará sobre las los principios estratégicos del juego del Baloncesto “Conseguir anotar punto” y “Proteger nuestra canasta evitando el punto”.</p>

SESIÓN Nº. 8

Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Construir acciones de juego colectivo en situaciones de 4 x 4 con la intención de conseguir punto, buscando la ayuda y colaboración de todos los integrantes del grupo e intentando superar las acciones del contrario, y eligiendo la defensa los desplazamientos defensivos más acordes con cada situación.- Reflexionar de forma crítica sobre sus propias acciones y las de los demás, participando activamente en los debates.
Material e instalación: Delimitación de campos, petos, un balón por grupo.
Organización del alumnado: grupos de 5 jugadores/as
Información inicial: <ul style="list-style-type: none">- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">♦ En situaciones de 2 x 2 (el alumno libre observa la evolución de sus compañeros y compañeras y se realizan rotaciones), elaborar estrategias, tanto de ataque como de defensa, de forma consensuada y mediante los debates que aportará la propia práctica.♦ Se enfrentarán en grupos de 4 x 4. Utilizarán una canasta por grupo. Realizarán rotaciones de los equipos con peto cada 8' aproximadamente. En el campo central se enfrentarán dos grupos utilizando ambas canastas y se les explicará la regla del campo atrás. <div data-bbox="475 1400 1055 1677"></div>
<p>Las preguntas estarán relacionadas con las acciones de juego que ha realizado el alumnado para superar al contrario y que el profesor considere más relevantes en base al objetivo, haciendo énfasis en los desplazamientos defensivos, los apoyos al jugador con balón y al jugador en defensa cuyo oponente está en posesión del balón,</p>
Puesta en común: <p>El coloquio con el alumnado versará sobre los principios estratégicos del juego del Baloncesto y los recursos técnico – tácticos utilizados para su aplicación.</p>

SESIÓN Nº. 9

Objetivos:

- Resolver situaciones de juego en equipo buscando la amplitud de los espacios de tiro a canasta, así como la organización en defensa y las posibilidades de recuperar el balón mediante el rebote.
- Participar activamente en el juego, colaborando desde la función que su rol específico necesita y la demanda que el juego en equipo requiere.

Material e instalación: delimitaciones de espacios, un balón por grupo, petos.

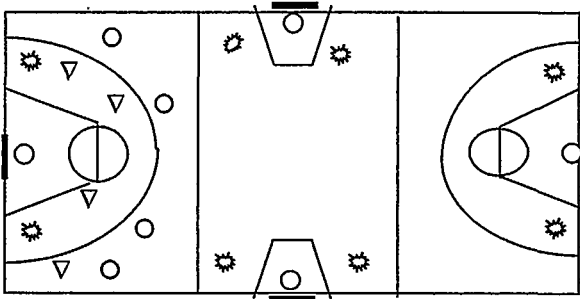
Organización del alumnado: grupos de 5 jugadores/as

Información inicial:

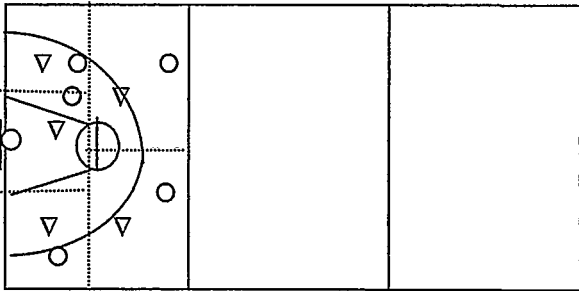
- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.

Desarrollo:

- ♦ Grupos de 5 x 5. El grupo atacante deberá intentar conseguir canasta mediante un jugador que consiga la realización desde dentro de una de las zonas señaladas a ambos lados de la canasta. Los jugadores más cercanos a la canasta, tanto atacantes como defensores, deberán intentar recuperar el balón a través del rebote. Cada 5'aproximadamente, los equipos con petos cambiarán de contrincantes.



- ♦ Juego de 5 x 5 . Los jugadores en defensa actuarán dentro de las zonas delimitadas, encargándose cada uno de ellos de su correspondiente parcela y avisando a sus compañeros cuando algún jugador atacante abandona la zona de la que él o ella es responsable. Los jugadores atacantes actuarán según consideren conveniente, cumpliendo las normas del reglamento, y procurando obtener superioridad numérica para facilitar el tiro a canasta. Cada encuentro durará 7' y rotarán los jugadores con peto.



Antes de tirar a canasta, todos los jugadores en ataque deberán haber tocado el balón. Gana el grupo que haya conseguido más canastas desde mayor variedad de zonas. En los cambios de contrincantes también se variará de zona de responsabilidad, tanto en defensa como en ataque.

Las preguntas, al final de cada periodo de juego y en base a las dos situaciones de práctica, irán enfocadas hacia las decisiones que el tipo de juego conlleva en cuanto a la delimitación del lanzamiento a canasta y de los espacios de juego, así como de la utilización del rebote.

970 Dificultades, incertidumbres y satisfacciones del profesorado de Educación Física
...

Puesta en común :

El coloquio con el alumnado girará en torno a sus percepciones sobre el rol asumido en defensa y en ataque, su función dentro de la organización que como equipo han utilizado, la responsabilidad de ocuparse de un espacio de juego, etc.

SESIÓN N°. 10

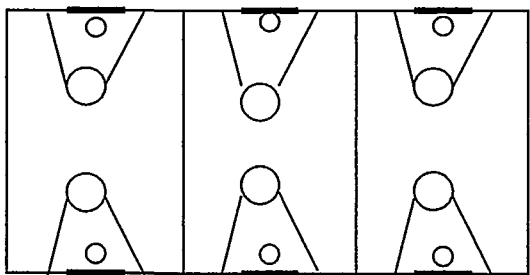
- Objetivos:**
- Resolver situaciones de juego en equipo con rápidos cambios del rol defensa – ataque, e incidiendo en las funciones específicas que requieren las situaciones de ataque en función de una defensa individual, y aplicando las reglas de campo atrás, 24” de posesión de balón, 3” en zona y 8” para cruzar el campo.
 - Participar activamente en el juego, colaborando desde la función que su rol específico necesita y la demanda que el juego en equipo requiere.

Material e instalación: delimitaciones de campos, petos, un balón por grupo.

Organización del alumnado: grupos de cinco jugadores/as

- Calentamiento:**
- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.

- Desarrollo:**
- ♦ 3 x 2 elaborando estrategias, tanto de ataque como de defensa, de forma consensuada y mediante los debates que aportará la propia práctica.
 - ♦ 5 x 5. Cada partido se jugará a lo ancho del campo provocando que existan rápidos cambios del rol defensa – ataque. Se utilizará defensa individual y los partidos durarán aproximadamente 7’, con un periodo de reflexión al final de cada uno de ellos. Se procurará que el debate sea entre los jugadores y jugadoras con pocas intervenciones por parte del profesor, sus intervenciones irán enfocadas hacia las posibilidades de colocación en defensa y la rápida transición al rol de atacante después de la utilización del rebote o la interceptación del balón, y la utilización del contraataque.



Las preguntas irán en relación al tipo de defensa utilizado, y sus implicaciones en cuanto a la forma de atacar, así como a la implicación que conlleva el cumplimiento de las reglas establecidas con respecto al reglamento.

Puesta en común :

El coloquio con el alumnado girará en torno a las decisiones tomadas en función de las posibilidades de utilización de defender cada uno a un oponente o atendiendo a su zona recordando y contrastando con la clase anterior, y los recursos técnico – tácticos que implican en el juego de ataque. P.e. ¿Cuál ha sido la defensa más efectiva?. ¿Por qué?. ¿Cuándo convendría utilizar cada una de ellas? Etc.

SESIÓN Nº. 11

Objetivos:

- Resolver situaciones de práctica que conlleven la continua toma de decisiones para un buen funcionamiento como juego de equipo en situación de competición.
- Colaborar en la organización del campeonato, mostrando actitudes de tolerancia y deportividad.

Material e instalación: un balón por grupo, silbatos, petos, delimitaciones del campo (cintas, tiza, etc.).

Organización del alumnado: grupos de cinco alumnos/as

Información inicial:

- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.
- Cada grupo con un balón y en desplazamiento realizan distintos tipos de pases, botes, etc. Y debatirán sobre la forma que van a afrontar los partidos.

Fase Central:

- ♦ Utilizando medio campo, se realizará un campeonato y jugando 5 x 5. Cada partido durará 10' aproximadamente. Al disponer de tres espacios nos permitirá organizar el campeonato jugando dos partidos simultáneamente:

	CAMPO 1	CAMPO 2	CAMPO 3
1 ^{er} partido	A - B	C - D	E - F
2º partido	A - C	B - E	D - F
3 ^{er} partido	B - F	A - D	E - C

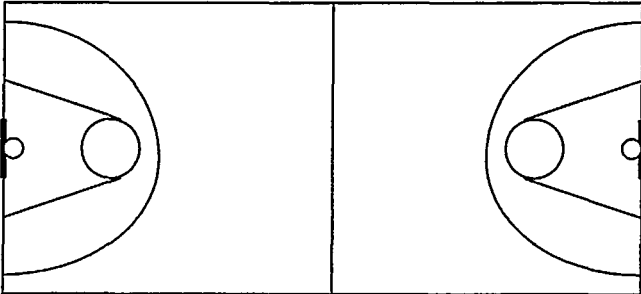
Reflexión:

El coloquio versará sobre la organización del campeonato y su puesta en práctica, niveles equilibrados o no de los grupos, juego de equipo, diferencias entre jugar contra un equipo u otro, monopolización del juego, si el hecho de ser un campeonato implica comportamientos distintos, etc.

SESIONES Nº. 12 y 13

Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Resolver situaciones de práctica que conlleven la continua toma de decisiones para un buen funcionamiento como juego de equipo en situación de competición.- Colaborar en la organización del campeonato, mostrando actitudes de tolerancia y deportividad.
Material e instalación: un balón por grupo, silbatos, petos.
Organización del alumnado: grupos de cinco alumnos/as
Información inicial: <ul style="list-style-type: none">- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.- Movilización de las distintas articulaciones.- Cada grupo con un balón realizarán el calentamiento y diseñando la forma de juego durante el partido.- Sorteo del orden de juego de cada grupo. Jugarán un partido en cada sesión con una duración de 12' aproximadamente.
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">♦ En estas dos sesiones se realizará un campeonato 5 x 5 y jugando dos grupos cada vez en todo el campo. El resto de grupos espera su turno, actuando algunos jugadores como árbitros de los partidos y el resto de componentes se fijarán en las evoluciones del juego utilizando la hoja de observación. <div data-bbox="493 1397 1179 1690"></div>
<p>Al final de cada partido habrá unos minutos de reflexión conjunta de todos los componentes de cada grupo analizando las situaciones que se han dado en el partido anterior y sus posibilidades de mejora, con el fin de que lo puedan ir aplicando en los siguientes partidos y en la siguiente sesión que será de evaluación.</p>
Puesta en común <p>El coloquio versará sobre el juego realizado por cada equipo y en base a la hoja de observación que han utilizado, así como las posibles adaptaciones para mejorarlo.</p>

SESIÓN Nº. 14

Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Aplicar los conocimientos y destrezas técnico – tácticas adquiridas durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje anteriores en situaciones reales de competición, realizando, asimismo, una evaluación de las destrezas de sus compañeros como de sí mismo.- Mostrar una actitud favorable hacia la valoración de las capacidades de sus compañeros y de sí mismo, realizándolo de forma coherente y responsable según su propio criterio.
Material e instalación: Campo de Baloncesto, un balón por grupo, petos, silbatos.
Organización del alumnado: grupos de cinco alumnos.
Información inicial: <ul style="list-style-type: none">- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.- Movilización de las distintas articulaciones.- Cada grupo con un balón y en desplazamiento realizan distintos tipos de pases, botes, etc.
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">♦ Partidos de 5x 5 en todo el campo de Baloncesto.♦ Se realizará un sorteo para agrupar los enfrentamientos de los seis grupos.♦ Se enfrentarán dos grupos de alumnos y alumnas poniendo en práctica las acciones técnico – tácticas trabajadas durante las sesiones anteriores, así como las normas del reglamento.♦ Los otros cuatro grupos que no participan del partido realizarán la función de observadores/ evaluadores, anotando sus valoraciones en la hoja de registros elaborada para tal efecto.♦ Cada partido durará 12’.♦ Cada alumno y alumna que está jugando será evaluado por cuatro compañeros, uno de cada equipo que está observando.♦ Al final de la sesión se entregará a cada alumno y alumna la misma hoja de registros para que realice su autoevaluación.
<div></div>

HOJA DE OBSERVACIÓN DEL PARTIDO

Nombre y apellidos del observador: _____ Grupo: _____

Nombre y apellidos del observado: _____

		Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
JUEGO EN ATAQUE	Mira antes de pasar el balón buscando a un compañero bien situado.				
	Protege el balón evitando que se lo quiten.				
	Realiza distintos tipos de pases				
	Realiza tiros y/o entradas a canasta cuando tiene posibilidad				
	Cuando no tiene el balón realiza desmarques o cruces que ayuden al jugador con balón y al juego de equipo				
	Realiza cambios de dirección y de ritmo procurando rebasar al oponente.				
	Intenta utilizar el rebote como medio para mantener la posesión de balón				
	Inicia rápidamente el contraataque cuando la situación de juego así lo requiere.				
	Habla con sus compañeros y colabora en el juego de su equipo.				
JUEGO EN DEFENSA	Está atento a su oponente realizando marcajes				
	Intenta evitar la posesión de balón del equipo atacante sin riesgo excesivo para su equipo.				
	Defiende rápidamente cuando su equipo pierde la posesión de balón				
	Intenta utilizar el rebote como medio para lograr la posesión de balón				
	Su posición en el campo está coordinada con las de sus compañeros y compañeras				
	Habla con sus compañeros y colabora en el juego de su equipo.				
	Cumple las normas del reglamento de juego permitiendo la continuidad del juego y sin perjudicar a su propio equipo ni al contrario.				
	Muestra una actitud positiva hacia el juego (anima a los compañeros y aporta ideas para mejorar el juego de equipo) favoreciendo el clima de su equipo.				
	Asume sus responsabilidades, tanto en defensa como en ataque, y respeta los posibles errores o decisiones de sus compañeros				
	Acepta las decisiones del árbitro				

Esta hoja de observación la podrán utilizar en las sesiones 12 y 13 en su totalidad o valorando solamente los ítems que indique el profesor o profesora. Asimismo, se podrá utilizar, valorando algunos de los ítems, por alumnos que estén observando durante toda la sesión (por motivos de lesión, enfermedad, etc.) en clases anteriores.

En la sesión número 14 se valorarán todos los ítems al compañero y/o compañera observado/a.

UNIDAD DIDÁCTICA DE BALONMANO

1.- OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- ✓ Elaborar y aplicar calentamientos específicos para el juego del Balonmano.
- ✓ Conocer y aplicar, en las diferentes situaciones de juego, los elementos reglamentarios básicos del deporte del Balonmano.
- ✓ Comprender el sentido del juego del Balonmano, sobre la base de los principios estratégicos, aplicando fundamentos tácticos colectivos básicos, tanto ofensivos como defensivos, paralelamente al aprendizaje de los elementos técnicos.
- ✓ Aportar de forma reflexiva, crítica y constructiva, soluciones a los distintos problemas que el desarrollo del juego del Balonmano lleva implícitos, evaluando de forma constante su propia actuación y la de sus compañeros.
- ✓ Colaborar y participar en las actividades propuestas con actitud crítica y respetando las diferencias individuales, aportando, asimismo, soluciones a los posibles conflictos que surjan.
- ✓ Conocer y mejorar las capacidades físicas que intervienen en el juego del Balonmano.

2.- CONTENIDOS

- Calentamientos específicos.
- Capacidades físicas y cualidades motrices vinculadas: Fuerza, Resistencia, Velocidad gestual, Flexibilidad, Coordinación y Equilibrio.

- Reglamento básico: zonas del campo, comportamiento con el contrario, golpe franco o lanzamiento de 7 metros, pasos, amonestaciones.
- Principios estratégicos en ataque y en defensa: mantener la posesión del balón – interceptar el balón, avanzar hacia el campo contrario – evitar el avance, conseguir punto – evitar la consecución del punto.
- Táctica básica de marcaje, desmarque, finta, ocupación de espacios, ayuda al compañero, en situaciones de defensa en zona e individual, defensa 6:0, ataque 3:3.
- Técnicas básicas: bote de balón, pases - recepciones, lanzamientos a portería, posición básica en defensa y ataque, interceptaciones, marcaje de proximidad, desplazamientos, movimientos del portero.
- Respeto y colaboración en las acciones del juego en equipo, tanto con los compañeros como con los componentes de los otros grupos.
- Aportación de posibilidades de realización de acciones, tanto desde la perspectiva individual como de grupo.
- Valoración del juego del balonmano como medio de mantenimiento de una buena salud y forma de ocupar el tiempo de ocio.

3.- ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Para la realización de las distintas actividades de enseñanza y aprendizaje se organizará al alumnado en grupos de cinco jugadores y jugadoras, procurando que los componentes de cada grupo permanezcan estables durante toda la aplicación de la unidad didáctica.

Algunas de las características de las sesiones son las siguientes:

- La estructura de las sesiones está planteada en tres momentos de desarrollo. Inicialmente se explicitarán al alumnado los objetivos previstos y las condiciones de práctica en las que se van a desarrollar, para, una vez resueltas las dudas que pudiesen tener, pasar a realizar actividades suaves de calentamiento en donde los distintos grupos se distribuirán por todo el espacio y realizarán, bien de forma guiada por el profesor/a, de forma autónoma, o guiados por un compañero/a, ejercicios de estiramientos y tareas con balón en base a los objetivos previstos. Se pretende que durante el calentamiento comiencen a tomar sus propias decisiones y suele ser un momento adecuado para que el alumnado se familiarice con el móvil, por lo que es aconsejable utilizar el mayor número de balones posible.

- Progresivamente se trabajan las capacidades que nos indican los objetivos y que hacen referencia al deporte señalado. Para este momento de la clase se han diseñado tareas que pretenden ser una guía para el profesor/a, pero que, tomando como referencia los objetivos señalados, puede tener variantes en función de las instalaciones, características del alumnado, material, etc.

Existen unos periodos de reflexión durante el transcurso de esta fase de la sesión; el profesor/a decidirá en qué momentos lo realiza -durante el desarrollo de las tareas, al final de cada una de ellas, y/o al final de ambas tareas-, de lo que se trata es de que el alumnado comprenda el sentido de las tareas que está realizando en función de las características y requisitos del deporte que está aprendiendo y de sus propias características, debatiendo y respondiendo a las preguntas que el profesor/a realiza y aportando nuevas soluciones basándose en los problemas que la propia práctica genera. Estas reflexiones sirven para que el alumnado tome conciencia y comprenda su propia práctica y las posibilidades de realización que existen.

- Al final de la clase, después o durante los ejercicios de estiramiento, se establece un último periodo de reflexión o debate, en donde, con toda la clase conjuntamente, se debate sobre la relación que tienen las respuestas aportadas por ellos y ellas y el sentido del juego de invasión que se está trabajando, así como nuevas posibilidades para la siguiente sesión.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje que principalmente se utilizarán en esta unidad didáctica son las siguientes:

- Proyección de un vídeo donde se analice el juego del Balonmano, observando el alumnado la forma de jugar a este deporte así como la descripción y ejemplificación de las distintas posibilidades de actuar, tanto individualmente como en equipo, en el juego del balonmano.
- Situaciones de práctica con modificación de espacios, normas y posibilidades de acción.
- Situaciones de aprendizaje variando el número de componentes en donde se enfrenten: 1 x 1; 2 x 1; 2 x 2; 3 x 2; 3 x 3; 4 x 3; ... y 5 x 5, trabajando progresivamente acciones individuales y de equipo del juego del Balonmano.
- Competiciones entre los distintos grupos.
- Utilización de hojas de observación analizando el juego de los compañeros así como la propia.
- Realización de un trabajo en base a la información que aporta el vídeo y la consulta de otra fuentes.

4.- INSTALACIONES Y MATERIAL

El número ideal de espacios de juego y canastas serían dos campos con sus canastas más otras dos en cada uno de ellos en sentido transversal, pero somos conscientes que estas instalaciones no son factibles en todos los Centros por lo que esta unidad didáctica, con el planteamiento que contempla, es perfectamente aplicable con las instalaciones que suelen tener la mayoría de los Centros, es decir, un campo con dos canastas más otras dos en sentido transversal.

En cuanto al material necesario, será:

- Al menos 6 balones de balonmano.
- Vídeo sobre el juego colectivo del balonmano, televisión y reproductor de cinta.
- Petos para la mitad del alumnado.
- Material para delimitar los espacios de juego (cinta, tiza, conos, etc.)

5.- DESGLOSE DE SESIONES

El número de sesiones de las que va a constar esta unidad didáctica es de catorce, siendo su secuenciación la siguiente:

SESIÓN Nº 1

OBJETIVO: Conocer y analizar elementos básicos técnico - tácticos individuales y de equipo, así como del reglamento del juego del Balonmano, mostrando una actitud favorable hacia el análisis de dicho juego.

MATERIAL E INSTALACIÓN: aula con equipo reproductor de vídeo y televisión y hoja de registros.

DESARROLLO: Al comienzo de la sesión se comentará al alumnado el objetivo de la misma y las pautas a seguir para su desarrollo, pasando posteriormente a visualización y análisis del vídeo sobre el juego del Balonmano. Durante la visualización del vídeo, y utilizando las imágenes del mismo y los comentarios de apoyo del profesor o de la profesora, se procurará que el alumnado descubra los principios estratégicos del juego explicándoles sus motivos y función. Así mismo, se realizarán comentarios sobre las imágenes que hagan referencia a los distintos elementos del juego (técnica, táctica, reglamento, etc.), propiciando la participación del alumnado mediante preguntas, comentarios en base a experiencias anteriores, de forma que surjan debates que ayuden a comprender este deporte de invasión.

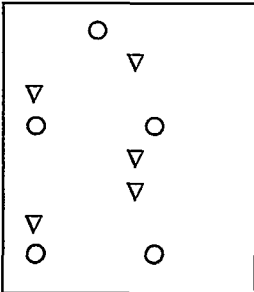
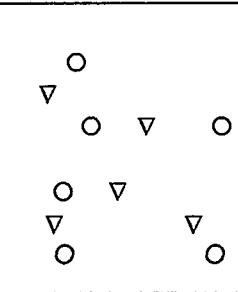
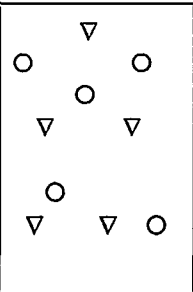
Sobre la base de la información que han extraído de esta clase, el alumnado desarrollará de forma más amplia, y utilizando la bibliografía que el profesorado considere oportuna (apuntes de clase, biblioteca del Centro u otras, direcciones específicas de Internet, etc.), los contenidos de este trabajo, entregándolo en un plazo aproximado de 7 ó 15 días.

Cada alumno y alumna utilizará la siguiente hoja de registros, anotando los siguientes aspectos:

HOJA DE REGISTROS DEL VÍDEO

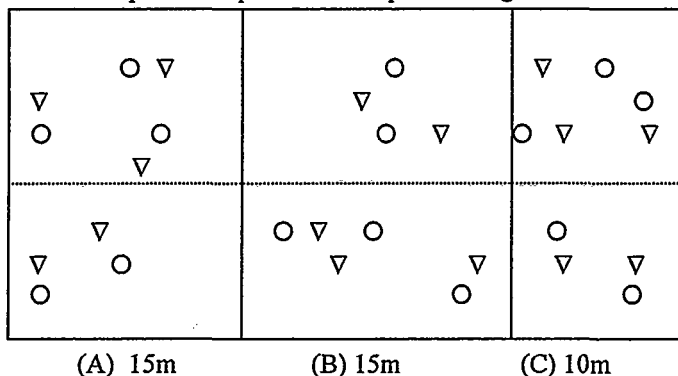
EQUIPO EN POSESIÓN DEL BALÓN	EQUIPO SIN POSESIÓN DEL BALÓN
¿Qué es lo primero que deben hacer los jugadores cuando consiguen el balón?	¿Qué es lo primero que deben hacer los jugadores cuando pierden el balón y lo consigue el otro equipo?
↓ _____ (es el primer principio estratégico en ataque)	↓ _____ (es el primer principio estratégico en defensa)
Cuando están es su campo, ¿qué intentan los jugadores?	¿Qué procurarán hacer los jugadores que defienden?
↓ _____ (es el segundo principio estratégico en ataque)	↓ _____ (es el segundo principio estratégico en defensa)
Una vez que están en el campo contrario, ¿qué intentan conseguir?	¿Qué procurarán hacer los jugadores que defienden?
↓ _____ (es el tercer principio estratégico en ataque?)	↓ _____ (es el tercer principio estratégico en defensa)
¿Qué medios o acciones utiliza el jugador que tiene el balón para conseguir el 1 ^{er} y 2 ^o principio a nivel individual?	¿Qué medios o acciones utiliza cada jugador para evitar el juego de los jugadores del otro equipo?
↓ _____ (son elementos técnico – tácticos)	↓
¿Qué medios o acciones realizan sus compañeros para ayudarle?	
↓ _____ (son elementos técnico – tácticos)	
¿Qué medios o acciones utiliza el jugador que tiene el balón para conseguir el 3 ^{er} principio a nivel individual?	
↓ _____ (son elementos técnico – tácticos)	_____ (son elementos técnico – tácticos)
¿Cómo se organizan los jugadores en ataque?	¿Cómo se organizan los jugadores en defensa?
¿Qué reglas básicas has observado del reglamento de balonmano?	

SESIÓN N° 2

Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Comprender y aplicar los principios estratégicos de ataque y defensa “mantener la posesión de balón” y “conseguir la posesión del balón”, mediante los elementos técnico – tácticos individuales: pases y recepciones, desplazamientos para realizar marcajes y desmarques; ajustando sus acciones a las particularidades de los distintos componentes, tanto de su equipo como de los contrarios.- Participar en el juego de equipo colaborando y respetando las características de los demás.
Material e instalación: Pista de Balonmano, elementos de señalización (tiza, cinta adhesiva, conos, etc.), 1 balón cada 10 jugadores, petos para la mitad de los equipos.
Organización del alumnado: grupos de cinco jugadores
Información inicial: <ul style="list-style-type: none">- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión, haciendo énfasis en los principios del juego que van a trabajar y que focalicen la atención en las acciones que tendrán que realizar cada uno de ellos y ellas para conseguirlo.
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">♦ Juego de 5x5. Los jugadores del equipo en posesión del balón intentan dar diez pases consecutivos sin que los jugadores del otro equipo lo intercepte, si lo consiguen se anotan un punto y continúan con otra serie de pases. Los jugadores del otro equipo intentan interceptar el balón y pasarían a realizar la función de equipo en posesión del balón. <div><div><p>(A) 15m</p></div><div><p>(B) 15m</p></div><div><p>(C) 10m</p></div></div>
Normas: <ul style="list-style-type: none">- Sólo se puede pasar el balón con una mano y no lo pueden botar.- No se puede agarrar ni empujar a ningún jugador .- No se puede avanzar con el balón en la mano.- El balón debe estar en el aire para poder ser interceptado.- Todos los jugadores tienen que tocar el balón para poder conseguir punto. <p>Los grupos, cada 4' aproximadamente, rotarán por los distintos espacios de juego y en los enfrentamientos con otros grupos.</p> <p>Cuando el profesor lo considere oportuno, bien al final de cada periodo, durante el desarrollo del juego, o al final de los 15', reflexionará con el alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none">- Pregunta nº1 ¿Antes de pasar el balón al compañero qué hay que hacer? Respuesta nº1 Ver quien está con mejor posibilidad de recibir el pase ¿Por qué? Para poder mantener la posesión de balón.- P2 ¿Qué puedo hacer para ayudar a mi compañero que tiene el balón? R2 Separarme del contrario (desmarcarme) para poder recibir el balón, y acercarme si veo que mi compañero no llega con su pase. ¿Con cuántas manos? Mejor con las dos porque es más seguro. ¿Es fácil desmarcarse? No, hay que hacerlo con velocidad y hacia un espacio libre. ¿Dónde me coloco? Entre el balón y el contrario

...

- P3 ¿Qué puedo hacer para hacer más difícil al otro equipo recibir el balón? R3 Pegarme a un contrario que no tiene balón (marcaje), o intentar interceptar el balón cuando va por el aire llegando antes que el contrario (anticipación)
 - P4 ¿En qué espacio/s de juego es más fácil mantener la posesión de balón? R4 En el A y en el B porque son más grandes y favorecen el desmarque.
 - P5 ¿Y en cuál o cuáles más difícil? R5 En el C porque es más pequeño y favorece el marcaje.
 - P6 ¿A cuántos jugadores habéis defendido cada uno?, ¿Qué puede ocurrir, o ha ocurrido, en defensa, si 2 jugadores van hacia el jugador con balón? R6 Que un jugador se queda libre y tiene más posibilidades de recibir el pase.
 - P7 ¿Qué tenemos que hacer entonces para poder “mantener la posesión de balón”? R7 Ver qué compañero está mejor situado y pasarle con precisión. Separarnos por el campo y ayudar mediante desmarques al compañero que tiene el balón y poder así recibirlo.
 - P8 ¿Y para “conseguir la posesión del balón”? R8 Pegarnos a un jugador realizando marcajes e intentando ganarle en velocidad para poder interceptar el balón.
- ♦ En el siguiente juego, también 5 x 5, cada espacio está subdividido por una línea de puntos con la intención de que se coloquen 2 y 3 jugadores de cada equipo respectivamente en cada espacio. Deberán, al igual que en el juego anterior, conseguir realizar diez pases para anotarse el punto, no pudiendo cambiar de espacio de juego, y el balón deberá cambiar de campo al menos tres veces antes de realizar los diez pases. Disponen de 30" para conseguir anotarse el tanto.

**Normas:**

- Sí se puede botar el balón aunque un máximo de tres botes.
 - Realizarán rotaciones por los espacios A, B y C, así como de contrincantes.
 - El resto de normas coincide con el juego anterior.
 - Durante las reflexiones se pueden hacer, entre otras, las siguientes preguntas:
 - P1 ¿Qué diferencias más importantes habéis encontrado respecto al otro juego? R1 La nueva posibilidad que permite el bote del balón, aunque esté limitada, permite separarnos del oponente y desplazarnos más por el campo. (Comentario sobre la posibilidad del bote de balón como recurso para jugar en equipo y no como forma de monopolizar el juego individual.)
 - P2 ¿Hay diferencias en cuanto al espacio de juego? R2 Sí, al tener que pasar el balón a un compañero del otro campo se necesita mirar más lejos y pases más largos.
- P3 ¿Qué nos permite estar colocados así? R3 Ocupar mejor el espacio. Etc.

Puesta en común:

Se establecerá un coloquio con el alumnado respecto a los principios de “mantener la posesión del balón” y “conseguir la posesión del balón”, qué aspectos técnico – tácticos han utilizado, qué impresiones han tenido sobre el juego, etc., así como que describan los conceptos sobre anticipación, pasos y dobles.

SESIÓN Nº. 3

- Objetivos:**
- Obtener una visión global del juego del Balonmano comprendiendo y aplicando los principios estratégicos de “mantener la posesión del balón”, “conseguir la posesión de balón”, “avanzar hacia el campo contrario” y “evitar el avance del otro equipo”; a través de las acciones técnico – tácticas individuales de marcaje, desmarque, pases y recepciones, cambios de dirección y de ritmo, interceptaciones.
 - Colaborar en el juego aceptando las respuestas de los demás y ajustando sus propias acciones en función de las situaciones del juego en equipo.

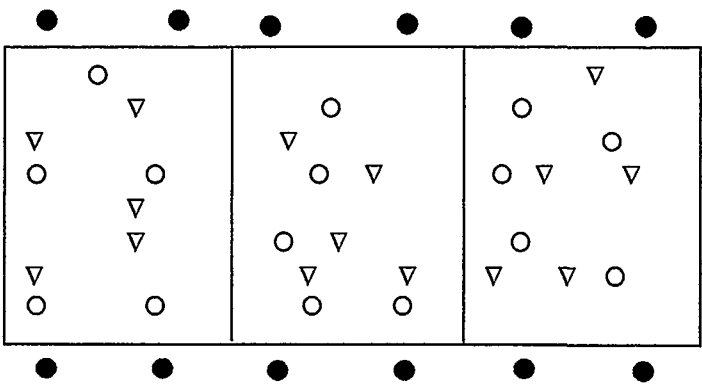
Material e instalación: Delimitaciones de espacios (tiza, cinta, conos, etc.), petos para la mitad de los equipos, un balón para cada grupo.

Organización del alumnado: grupos de 5 jugadores/as.

- Información inicial:**
- Comentario por parte del profesor/a sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.

Desarrollo:

- ♦ La clase continuará dividida en grupos de cinco jugadores, cada dos grupos se sitúan en 1/3 del campo de Balonmano en cuyos fondos hay dos círculos pintados. Eligen uno de los fondos del campo para empezar el juego. Intentarán, el grupo que está en posesión del balón, mantenerlo mediante pases y recepciones, así como avanzar hacia el campo contrario para que un jugador pueda recoger el décimo pase en el fondo del campo contrario al que han comenzado, y dentro de uno de los círculos sin que se caiga el balón. El otro equipo intentará evitar dicho avance interceptando el balón, si lo consiguen comenzarán su serie de pases desde donde robaron el balón. Gana el grupo que más puntos consiga.

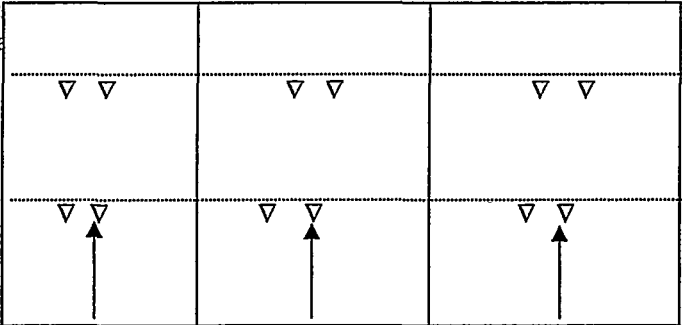


- Normas:**
- El jugador en posesión del balón no puede avanzar con él, y a este jugador no se le puede tocar.
 - No se puede agarrar ni empujar a ningún jugador y todos los jugadores atacantes han de tocar el balón antes de anotarse el punto.
- Los grupos rotarán, cada 4' aproximadamente, por los distintos espacios de juego y en los enfrentamientos con otros grupos.
- Cuando el profesor lo considere oportuno reflexionará con el alumnado, bien al final de cada periodo, durante el desarrollo del juego o al final de los 15'.
- P1 ¿Cuál es la prioridad, como equipo, cuando tengo que pasar el balón a un compañero?. R1 Mantener la posesión del balón si es muy arriesgado pasar el balón a un compañero que está colocado para avanzar.
 - P2 ¿Qué puedo hacer para ayudar a mi compañero que tiene el balón y necesita pasar? R2 Desmarcarme hacia un espacio libre y procurando avanzar hacia el campo del equipo contrario pero con posibilidades de recibir el balón.

...

- P3 ¿Qué tengo que hacer para desmarcarme de mi oponente? R3 Realizar cambios de dirección y de ritmo.
- P4 ¿Qué puedo hacer para evitar la posesión de balón del otro equipo? R4 Marcaje al jugador sin balón e intentar interceptarlo colocándome entre balón y receptor.
- P5 Pero el jugador avanzará hacia mi campo al quedar libre y con más posibilidades de recibir el balón. ¿Qué es lo prioritario?. R5 La acción de interceptar el balón la realizaré una vez que ha salido el balón de las manos del pasador, si no es así la prioridad está en que no avancen.

♦ Los cuatro alumnos/as que defienden se colocan en cada zona señalada y en parejas, sin poder abandonar sus respectivas zonas. Los jugadores atacantes avanzarán formando un trío y sumando un punto por cada zona que consigan avanzar, logrando dos puntos si llegan a la última zona que está libre. Cuando comienza el juego, el balón se anotará un punto y el jugador que está libre en el fondo.



Normas:

- Los jugadores en defensa se colocarán como consideren oportuno pero sin poder abandonar sus respectivas zonas. El quinto jugador cambiará con uno de sus compañeros en cada serie de ataques.
- Los jugadores atacantes podrán botar el balón y dar un máximo de tres pasos con él en la mano. En cada serie, uno de los jugadores que ha realizado el ataque repetirá con los siguientes
- Las rotaciones se mantendrán como en juegos anteriores en cuanto a enfrentamientos por grupos, el rol atacante – defensor cambiará cada tres ataques.

Las preguntas irán encaminadas hacia las decisiones y acciones que han debido tomar para conseguir los objetivos de **progresar hacia el campo contrario** ¿Cuándo decides botar y cuándo pasar?, ¿Puedes observar a tus compañeros cuando tienes el balón y está tu oponente cerca?, ¿Qué puedes hacer para ayudar a tu compañero con balón? ¿Cómo lo haces, consigues que tu oponente esté pendiente de ti, te has podido desmarcar de él/ella?, ¿Cómo pides el balón para que te vea tu compañero/a?. ¿Cómo has impulsado el balón para lanzar a portería?

E impedir el avance ¿Cómo y dónde te has colocado para defender?, ¿Hay diferencias, en tu posición y postura, si tu oponente tiene o no el balón? ¿qué has hecho para dificultar la posesión de balón al otro grupo?, ¿Has conseguido interceptar algún balón, cómo lo has hecho?

Puesta en común:

Se establecerá un coloquio con el alumnado respecto a los principios de “mantener la posesión del balón” y “conseguir la posesión del balón”, “avanzar hacia el campo contrario” y “evitar el avance del otro equipo” y su impresión sobre la utilización de los procedimientos técnico – tácticos empleados para conseguirlo. Aspectos del reglamento sobre no poder agarrar a jugadores del otro equipo, pasos, etc.

SESIÓN Nº. 4

Objetivos:

- Aplicar y comprender las acciones técnicas y tácticas, tanto individuales como en pequeños grupos para avanzar hacia el campo contrario o evitar el avance, en situaciones de inferioridad numérica en defensa y en ataque.
- Participar activamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje, adecuando la intensidad a su nivel de condición física de forma que le permita retardar la fatiga y poder tomar las decisiones adecuadas en función de las posibilidades del juego.

Material e instalación: Cinta o tiza para delimitar campos, petos, un balón por grupo.

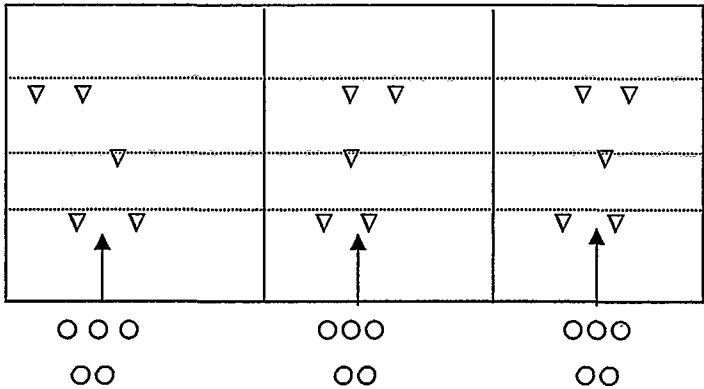
Organización del alumnado: grupos de cinco alumnos y alumnas.

Información inicial:

- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.

Desarrollo:

- ♦ Cada tercio del campo está dividido por tres líneas transversales, colocándose dos jugadores encima de la primera, un jugador sobre la segunda y los dos restantes en la tercera. Los jugadores del otro equipo saldrán desde un fondo del campo en tandas de a tres (en cada ocasión un jugador repite) e intentando llegar con el balón en su poder a la zona libre contraria, sin que los defensores les intercepten el balón durante el recorrido. Cada grupo con petos cambiará de campo cada 5’

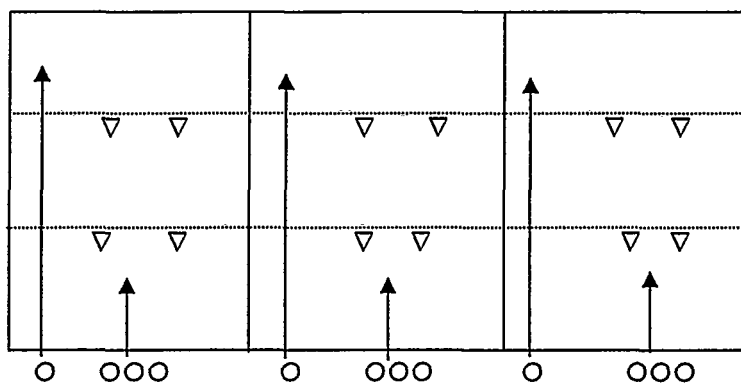


Normas:

- Se puede botar el balón, aunque no se pueden dar más de tres pasos con él en la mano.
- Cada jugador defensor no puede abandonar su zona. Se anotarán dos puntos cada vez que logren tocar el balón.
- Por cada zona que avance el equipo atacante se anota un punto.
- El equipo atacante pasará a defender después de cuatro intentos.
- Se suman los puntos, tanto de ataque como de defensa.

- P1. ¿Qué destacaríais de este juego? R1 Los desplazamientos defensivos que son en sentido lateral y la limitación de las zonas.
- P2. ¿Y teniendo en cuenta al balón? R2. El poder dar tres pasos, que permite más movilidad y el avanzar botando.
- P3. Preguntas relativas a cómo se han colocado en defensa, cómo han atacado, velocidad de ejecución de los desplazamientos y pases, concentración, etc.
- ♦ En este juego utilizaremos inicialmente la misma estructura (en cuanto jugadores en defensa colocados sobre una zona delimitada y atacantes que avanzan hacia el campo contrario) que en el juego anterior, las diferencias está en que los jugadores de la primera zona en defensa pueden, una vez que los atacantes les han rebasado, retroceder hasta la zona de sus compañeros para conseguir

superioridad numérica. Los tres jugadores atacantes intentarán rebasar a la primera línea defensiva para pasarle al jugador libre (el cuarto jugador) que se desplazará rápidamente a la zona del fondo para recibir el balón. Sus compañeros se lo podrán pasar una vez que hayan conseguido llegar a la segunda línea de defensa y así conseguir el punto para su equipo.



Mismas normas que en el juego anterior, excepto la que hace referencia a mantener la 1ª zona de defensa y que para anotarse el punto el equipo atacante, el balón no podrá tocar el suelo antes de que el quinto jugador lo recepcione.

Las preguntas se focalizarán en la superioridad o inferioridad numérica y recursos necesarios para atender a dichas situaciones, así como en la anticipación defensiva para interceptar la posibilidad de pase al quinto jugador y las tomas decisiones que al juego atacante conlleva resolver dicha situación.

Puesta en común:

El coloquio con el alumnado versará sobre las percepciones y recursos empleados para resolver las situaciones de superioridad e inferioridad numérica.

SESIÓN N°. 5

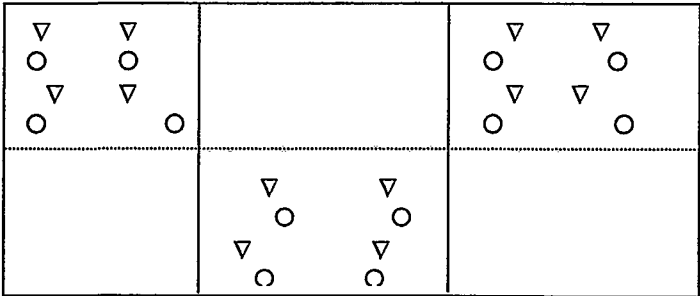
- Objetivos:**
- Comprender y aplicar acciones técnico – tácticas individuales y de equipo, focalizando la atención en el cambio de rol defensa – ataque y viceversa, en la organización como equipo, y en la posibilidad de utilizar el contraataque como recurso del juego en ataque.
 - Participar en las propuestas planteadas como grupo y aceptar dichas decisiones.

Material e instalación: Delimitación de campos, petos, un balón por grupo

Organización del alumnado: Grupos de cinco jugadores/as

- Información inicial:**
- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.

- Desarrollo:**
- ♦ Dos grupos de cuatro jugadores cada uno se enfrentan intentando, los jugadores atacantes mediante pases rebasar a los oponentes para depositar (no lanzar) el balón detrás de la línea de fondo para anotarse un punto. Los jugadores que realizan la función defensiva intentan interceptar el balón defendiendo cada uno a un jugador atacante. Cuando los defensores logran interceptar el balón pasarán a atacar comenzando desde el medio del campo. Gana el grupo que más puntos haya conseguido. El quinto jugador de cada equipo que está observando desde el fondo, cambiará con uno de sus compañeros en cada pérdida de balón y/o anotación de punto



- Normas**
- No se puede agarrar ni empujar a ningún jugador.
 - No se puede botar el balón ni dar más de tres pasos con él en la mano.
 - Rotación de equipos cada 4' y se establecen un periodo de 1' para que comenten entre ellos y ellas las posibilidades del juego.

- Las preguntas versarán sobre aspectos técnico – tácticos como por ejemplo:
- ¿Qué acciones habéis realizado para mantener la posesión de balón?. ¿Habéis podido interceptar algún balón?. ¿Qué tipos de desplazamientos habéis utilizado, en defensa y en ataque?, ¿Qué dificultades habéis tenido para observar la evolución del juego, qué implica para poder tomar decisiones? Etc.
- ♦ Este juego tiene las mismas características que el anterior, pero con la variante de que para anotarnos el punto debemos depositar (no lanzar) el balón dentro la zona señalizada que está detrás de la defensa y fuera del campo, por lo que hay una transición de un campo a otro cuando cambia la posesión de balón.

Normas

- El jugador con balón no puede avanzar con él, ni mantenerlo más de 3" en sus manos.
- Sí se puede botar el balón.
- Cambio de contrincantes cada 5'.

Las preguntas estarán relacionadas con el reglamento (3" como máximo con el balón en las manos, faltas por empujar, agarrar, etc., máximo 3 pasos sin botar el balón, dobles, etc.), la decisión de utilizar el contraataque para sorprender a la defensa, y sobre las acciones técnico – tácticas realizadas en inferioridad y superioridad numérica (pase y va, cruces, marcajes, desmarques, etc.), sobre la necesidad de anticiparse a las acciones del contrario, rapidez en las acciones, visión de juego en equipo, etc.

Puesta en común:

El coloquio con el alumnado tratará, principalmente, sobre sus impresiones para mantener unos espacios delimitados de juego, y sobre la utilización del contraataque.

SESIÓN Nº. 6

Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Analizar y aplicar los procedimientos tácticos colectivos: cruces, pase y va, y cambio de oponente; para lograr el juego con profundidad con lanzamiento a portería, así como la defensa individual.- Participar en los debates de forma crítica y respetando los turnos de intervención
Material e instalación: Delimitación de campos, petos, un balón por pareja, bancos suecos (o dos porterías más).
Organización del alumnado: grupos de cinco jugadores/as
Información inicial: <ul style="list-style-type: none">- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">♦ En situación de 1x 1 con balón, un jugador avanza hacia su oponente, ¿de cuántas formas lo podemos rebasar?, ¿y finalizar con gesto de lanzamiento a portería?. (pretendemos que recuerden el ciclo de pasos y descubran las fintas, que el reglamento impide volver a botar el balón después de haberlo botado y cogido con ambas manos.). Los cinco componentes irán rotando en las acciones, mientras que una pareja actúa en la situación práctica, los otros tres componentes observan y comentan las evoluciones de dicha pareja.♦ Mismos problemas, pero en situaciones de 2 x 2 y 3 x 3 actuando cada dos grupos en una portería y con la mitad de su campo cada grupo. Se procurará focalizar la atención en aspectos tales como la observación al juego coordinado entre los jugadores y se propiciará el conocimiento de las acciones de: cruces, pase y va, y cambios de oponentes y en la toma de decisiones que implica, actuación ante el oponente, velocidad de las acciones, dónde se producen los errores y posibilidad de reducirlos, los cruces y los cambios de oponentes. Es muy posible que en estas situaciones de práctica debamos empezar por mantener a la defensa con desplazamientos laterales y progresivamente aumentando la presión hacia los jugadores atacantes.♦ Utilizando las dos porterías y bancos suecos con la misma función y colocados los grupos según indica el dibujo, resolver situaciones de 4 x 4 con lanzamiento a portería. (Un jugador de cada equipo actuará de portero, intercambiando su función con otro compañero en cada pérdida de balón o consecución del tanto. <div></div>
Las preguntas irán encaminadas principalmente hacia aspectos referentes a cómo podemos apoyar al jugador con balón, cómo podemos realizar cruces para lograr superioridad numérica, y las acciones defensivas para contrarrestarlas (Basculaciones, presión al jugador con balón, comunicación defensiva).
Puesta en común: <p>El coloquio con el alumnado tratará sobre la el juego en equipo desarrollado, las acciones individuales y la cooperación del resto del grupo, tanto en ataque como en defensa.</p>

SESIÓN Nº. 7

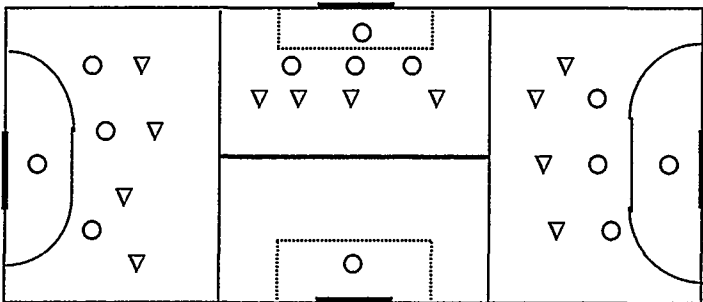
- Objetivos:**
- Conocer y practicar las acciones específicas del juego del portero.
 - Coordinar las acciones propias (fintas, pase y va, desmarques, lanzamientos....) con las de los compañeros, aplicando los principios estratégicos del juego del Balonmano.
 - Participar activamente en el juego coordinándose con sus compañeros, tanto en las acciones propias del juego como en las propuestas para mejorarlas.

Material e instalación: delimitación de campos, petos, un balón por grupo, dos porterías más o cuatro bancos suecos

Organización del alumnado: grupos de cinco jugadores/as

- Información inicial:**
- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.

- Desarrollo:**
- ♦ En grupos de cuatro alumnos, uno se pone de portero y los otros cuatro en fila le van lanzando balones suaves a distintas zonas de la portería. Todos pasan por la función de portero.
 - ♦ Resolver situaciones de 2 x 1 más portero. Cada grupo delante de una portería o banco, turnándose las parejas los jugadores en cada puesto.
 - ♦ Resolver situaciones, según dibujo, de 4 x 3 más portero. Los grupos que están en el campo central, jugarán en todo el campo y utilizando bancos suecos como porterías (dos bancos, uno encima del otro). Uno o dos jugadores de cada equipo actuará de observador, intercambiando su función con otro compañero en cada pérdida de balón o consecución del tanto.



- Preguntas**
- P1. ¿Cuáles son las principales funciones del portero y por qué?. R1. Parar los balones y orientar a la defensa porque tiene una visión más amplia del juego, así como iniciar el ataque.
- P2. ¿Cuándo y cómo utiliza el portero las manos y los pies de forma alternativa o simultánea?. R2. Dependiendo de la altura del balón y lo cercano que vaya a los postes.
- P3. ¿Cómo habéis resuelto la inferioridad numérica en defensa?. R3. Con movimientos rápidos y estando muy pendientes del balón y de los contrarios (oponentes), desplazándonos hacia donde iba el balón (basculaciones).
- Etc.

Puesta en común:

El coloquio con el alumnado tratará sobre la función del portero, tanto desde sus vivencias en dicho puesto como desde la perspectiva de su participación en el juego de equipo.

SESIÓN Nº. 8

Objetivos:

Construir acciones de juego colectivo en igualdad numérica, buscando la ayuda y colaboración de todos los integrantes del grupo e intentando superar las acciones del contrario, variando la amplitud de los espacios de lanzamiento a portería.
Reflexionar de forma crítica sobre sus propias acciones y las de los demás, participando activamente en los debates.

Material e instalación:

Delimitación de campos, petos, un balón por grupo, 12 bancos suecos o 6 porterías.

Organización del alumnado:

grupos de cinco jugadores/as

Información inicial:

Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.

Desarrollo:

Se enfrentarán en grupos de 5 x 5, actuando un jugador de cada grupo en el puesto de portero. En este juego, el equipo resolverá las acciones necesarias para conseguir marcar gol en cualquiera de las dos porterías de cada equipo, según muestra el dibujo, y sin poder invadir la línea de puntos.
Lo realizarán durante 15' y con rotaciones de los equipos con peto cada 5'.

▽	▽	▽
▽ ▽ ▽ ○ ▽	▽ ▽ ▽	
○ ○ ○	○ ▽ ○ ○ ○	▽ ▽ ▽
○	○	○

Como variante del juego anterior, será la de intentar conseguir el mismo objetivo de marcar gol, pero ahora con una portería por equipo, y formada por los dos bancos suecos colocados uno encima del otro (o porterías).

Las preguntas estarán relacionadas con las acciones de juego que el profesor considere más relevantes, y haciendo énfasis en las basculaciones defensivas, los apoyos al jugador con balón y al jugador en defensa cuyo oponente está en posesión del balón, la utilización del contraataque, el cambio de rol de defensa a ataque y viceversa en espacios amplios de juego en sentido longitudinal.

En definitiva, todas aquellas implicaciones que la observación del juego, el conocimiento del mismo, y el conocimiento de su competencia motriz, conlleva en la tomas de decisiones y su aplicación.

Puesta en común:

El coloquio con el alumnado versará sobre los principios estratégicos del juego del Balonmano y los recursos técnico – tácticos utilizados para su aplicación.

SESIÓN Nº. 9

Objetivos:

- Resolver situaciones de juego en equipo, con rápidos cambios del rol defensa – ataque, e incidiendo en los ajustes específicos que requieren en el juego la continua presión por parte del equipo que defiende en situaciones de inferioridad numérica en defensa.
- Participar activamente en el juego, colaborando desde la función que su rol específico necesita y la demanda que el juego en equipo requiere.

Material e instalación: petos, un balón por grupo, 2 porterías.

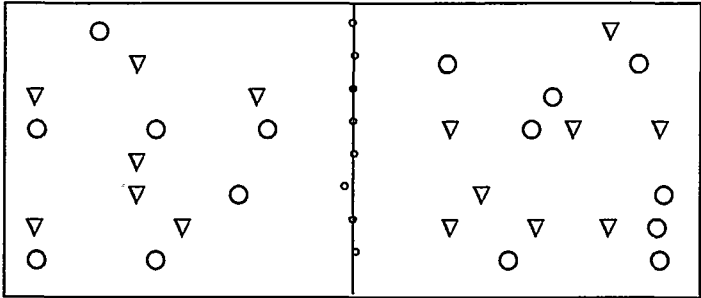
Organización del alumnado: grupos de seis jugadores/as

Información inicial:

- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.

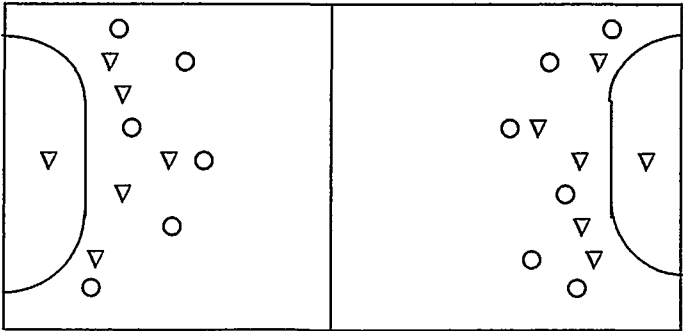
Desarrollo:

- ♦ Los componentes de la clase se organizan formando dobles parejas. A la mitad de las parejas se le da un peto y se les va asignado una portería, todos están desplazándose en carrera suave por todo el campo. A la señal del profesor (nombrando a los que llevan peto o no), y en rápida carrera, los nombrados irán a recoger el balón situado en el medio del campo y mediante pases avanzan hacia su portería intentando superar a la otra pareja que, cogidos de la mano, retroceden a defender para evitar el lanzamiento. Esta tarea durará aproximadamente 5’.



- ♦ Juego de 6 x 5 más portero. La defensa actuará sobre la línea de seis metros (5:0) pero realizando amplios desplazamientos frontales hacia el jugador con balón, provocando una constante presión al jugador con balón y con rápidas basculaciones y manteniendo siempre una fluida comunicación entre los jugadores en defensa. Los jugadores atacantes actuarán en función a dicha presión, procurando mantener la posesión de balón y buscando, mediante cruces y penetraciones, el pase al jugador mejor colocado para conseguir el gol. Cada encuentro durará 7’ y rotarán los contrincantes.

El grupo de 6 alumnos que no tiene contrincante, estará esperando su turno jugando un 3 x 3 y ensayando las acciones técnico y tácticas que va a aplicar en el juego.



Las preguntas, al final de cada periodo de juego irán enfocadas a los posibles aciertos y errores realizados, y las posibilidades que el reglamento y las acciones técnico – tácticas nos permitirían para subsanarlas.

Puesta en común:El coloquio con el alumnado girará en torno a sus percepciones sobre el rol asumido en defensa y en ataque, su función dentro de la organización que como equipo han utilizado, la responsabilidad de ocuparse de un espacio de juego, la inferioridad numérica en defensa.

SESIÓN Nº. 10

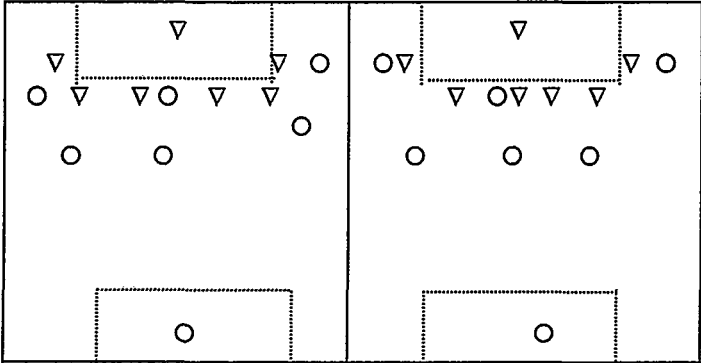
- Objetivos:**
- Resolver situaciones de juego en equipo con rápidos cambios del rol defensa – ataque, e incidiendo en las funciones específicas que requieren las situaciones de 3:3 en ataque y 6:0 en defensa.
 - Participar activamente en el juego, colaborando desde la función que su rol específico necesita y la demanda que el juego en equipo requiere.

Material e instalación: delimitaciones de campos, petos, un balón por grupo, bancos suecos o porterías.

Organización del alumnado: grupos de siete jugadores/as

- Información inicial:**
- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.

- Desarrollo:**
- ♦ 7 x 7. Cada partido en medio campo, pero en esta ocasión con dos porterías, para favorecer la transición del rol ataque – defensa y el contraataque. Los partidos durarán aproximadamente 7', con un periodo de reflexión al final de cada uno de ellos. Se procurará que el debate sea entre los jugadores y jugadoras Las intervenciones del profesor/a irán enfocadas hacia las responsabilidades en defensa y en ataque (cruces y cambios de oponentes, jugador cuyo oponente está en posesión del balón se desplazará hacia él con la intención de evitar su lanzamiento a portería, reincorporándose rápidamente a su posición inicial en cuanto suelte el balón), pero procurando intervenir lo mínimo posible y que sean los propios alumnos quienes comenten dichos aspectos.



Las preguntas irán en relación a las responsabilidades por puestos específicos, tanto en ataque como en defensa, y su vinculación al juego en equipo. Decisiones que toma cada jugador y las que conlleva en el resto de jugadores.

Puesta en común:

El coloquio con el alumnado girará en torno a las decisiones tomadas en función del sistema defensivo utilizado, y los recursos técnico – tácticos que implican en el juego de ataque.

SESIÓN Nº. 11

- Objetivos:**
- Resolver situaciones de práctica que conlleven la continua toma de decisiones para un buen funcionamiento como juego de equipo en situación de competición.
 - Colaborar en la organización del campeonato, mostrando actitudes de tolerancia y deportividad.

Material e instalación: un balón por grupo, silbatos, petos, delimitaciones del campo (cintas, tiza, etc.), cuatro porterías o similar.

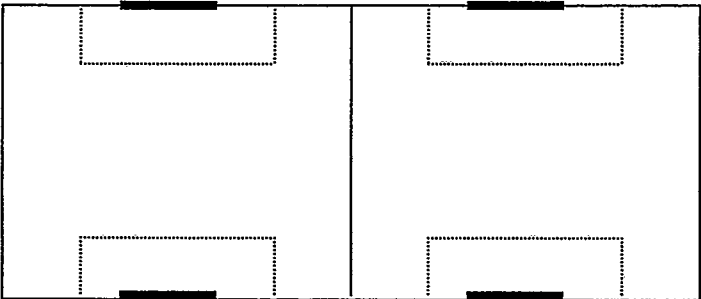
Organización del alumnado: grupos de siete alumnos/as

- Información inicial:**
- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.

Desarrollo:

- ♦ Utilizando medio campo, se realizará un campeonato y jugando 7 x 7. Cada partido durará 10' aproximadamente. Al disponer de dos espacios nos permitirá organizar el campeonato jugando dos partidos simultáneamente:

CAMPO 1	CAMPO 2
A - B	C - D
A - D	C - B
D - B	A - C

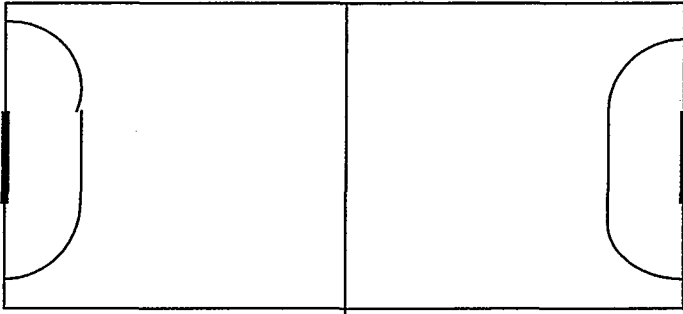


Del arbitraje de los partidos se encargará el alumnado que no está participando en las competiciones.

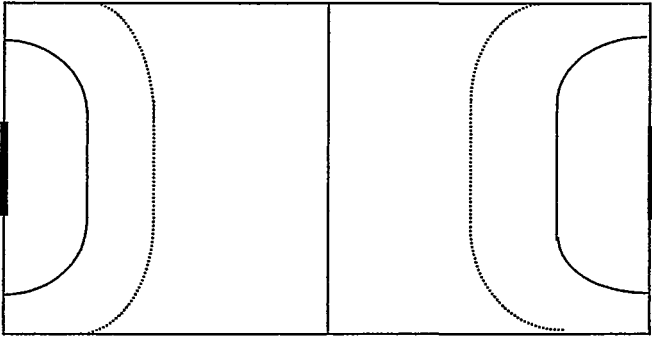
Puesta en común:

El coloquio versará sobre la organización del campeonato y su puesta en práctica, niveles equilibrados o no de los grupos, juego de equipo, diferencias entre jugar contra un equipo u otro, monopolización del juego, etc.

SESIONES Nº. 12 y 13

Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Resolver situaciones de práctica que conlleven la continua toma de decisiones para un buen funcionamiento como juego de equipo en situación de competición y jugando en todo el campo.- Colaborar en la organización del campeonato, mostrando actitudes de tolerancia y deportividad.
Material e instalación: un balón por grupo, silbatos, petos.
Organización del alumnado: grupos de siete alumnos/as
Información inicial: <ul style="list-style-type: none">- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.- Cada grupo con un balón y en desplazamiento realizan el calentamiento previo a la competición.- Sorteo del orden de juego de cada grupo. Jugarán un partido en cada sesión con una duración de 15' aproximadamente.
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">♦ En estas dos sesiones se realizará un campeonato 7 x 7 y jugando dos grupos cada vez en todo el campo. El resto de grupos espera su turno, actuando algunos jugadores como árbitros de los partidos y el resto de componentes se fijarán en las evoluciones del juego utilizando la hoja de observación. <div></div>
Puesta en común: <p>El coloquio versará sobre el juego realizado por cada equipo y en base a la hoja de observación que han utilizado, así como las posibles adaptaciones para mejorarlo.</p>

SESIÓN Nº. 14

Objetivos: <ul style="list-style-type: none">- Aplicar los conocimientos y destrezas técnico – tácticas adquiridas durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje anteriores en situaciones reales de competición, realizando, asimismo, una evaluación de las destrezas de sus compañeros y de sí mismo.- Mostrar una actitud favorable hacia la valoración de las capacidades de sus compañeros y de sí mismo, realizándolo de forma coherente y responsable según su propio criterio.
Material e instalación: un balón por grupo, petos, silbatos.
Organización del alumnado: grupos de siete alumnos.
Información inicial: <ul style="list-style-type: none">- Comentario por parte del profesor sobre los objetivos que se van a trabajar en la sesión.- Cada grupo con un balón y en desplazamiento realizan el calentamiento. Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">♦ Partidos de 7 x 7 en todo el campo de Balonmano.♦ Se realizará un sorteo para agrupar los enfrentamientos de los cuatro grupos.♦ Se enfrentarán dos grupos de alumnos y alumnas poniendo en práctica las acciones técnico – tácticas trabajadas durante las sesiones anteriores, así como las normas del reglamento.♦ Los otros dos grupos que no participan en el partido realizarán la función de observadores / evaluadores, anotando sus valoraciones en la hoja de registros elaborada para tal efecto.♦ Cada partido durará 15’.♦ Cada alumno y alumna que está jugando será evaluado por dos compañeros, uno de cada equipo que está observando.♦ El profesor/a actuará de árbitro en cada partido.♦ Al final de la sesión se entregará a cada alumno y alumna la misma hoja de registros para que realice su autoevaluación. <div></div>

HOJA DE OBSERVACIÓN DEL PARTIDO

Nombre y apellidos del observador: _____ Grupo: _____

Nombre y apellidos del observado: _____

		Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
JUEGO EN ATAQUE	Mira antes de pasar el balón buscando a un compañero bien situado.				
	Protege el balón evitando que se lo quiten.				
	Realiza distintos tipos de pases				
	Realiza lanzamientos a portería.				
	Cuando no tiene el balón realiza desmarques o cruces que ayuden al jugador con balón y al juego de equipo				
	Realiza cambios de dirección y de ritmo procurando rebasar al oponente.				
	Inicia rápidamente el contraataque cuando la situación de juego así lo requiere.				
	Habla con sus compañeros y colabora en el juego de su equipo.				
JUEGO EN DEFENSA	Está atento a su oponente realizando marcajes				
	Intenta evitar la posesión de balón del equipo atacante sin riesgo excesivo para su equipo.				
	Defiende rápidamente cuando su equipo pierde la posesión de balón				
	Su posición en el campo está coordinada con las de sus compañeros y compañeras				
	Habla con sus compañeros y colabora en el juego de su equipo.				
	Cumple las normas del reglamento de juego permitiendo la continuidad del juego y sin perjudicar a su propio equipo ni al contrario.				
	Muestra una actitud positiva hacia el juego (anima a los compañeros y aporta ideas para mejorar el juego de equipo) favoreciendo el clima de su equipo.				
	Asume sus responsabilidades, tanto en defensa como en ataque, y respeta los posibles errores o decisiones de sus compañeros				
	Acepta las decisiones del árbitro				

Esta hoja de observación la podrán utilizar en las sesiones 12 y 13 en su totalidad o valorando solamente los ítems que indique el profesor o profesora. Asimismo, se podrá utilizar, valorando algunos de los ítems, por alumnos que estén observando durante toda la sesión (por motivos de lesión, enfermedad, etc.) en clases anteriores.

En la sesión número 14 se valorarán todos los ítems al compañero y/o compañera observado/a.

PRUEBA ESCRITA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Nombre y apellidos:

Curso y grupo:

Fecha:

El valor de cada pregunta es de 1 punto.

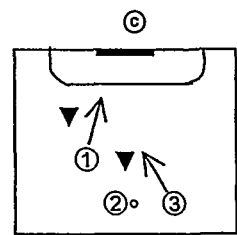
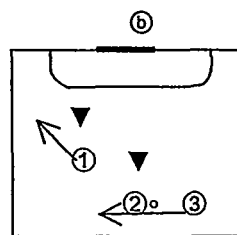
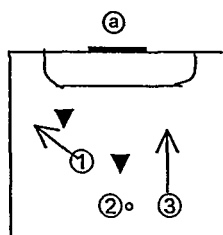
Ánimo y suerte

PREGUNTAS:

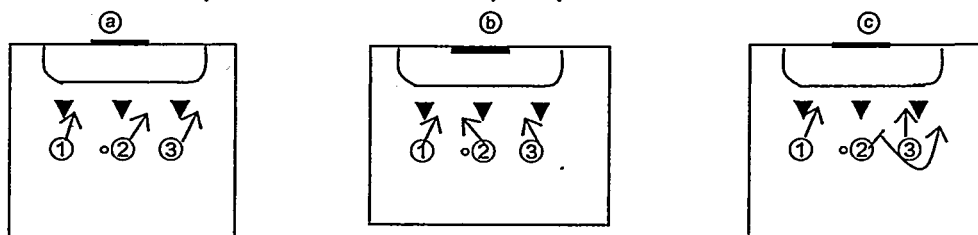
- 1.- Menciona cuáles son los principios estratégicos en ataque y en defensa para los deportes de invasión (balonmano, baloncesto,).
- 2.- De los principios estratégicos en ataque, cuál deberíamos elegir en el caso de tener una duda razonable de no poder conseguir el objetivo principal del ataque.
- 3.- ¿Qué elementos técnico-tácticos individuales puedo utilizar para poner en práctica el **primer** principio estratégico en **ataque**?. Menciona como mínimo tres y descríbelos brevemente.
- 4.- ¿Qué elementos técnico-tácticos individuales puedo utilizar para poner en práctica el **tercer** principio estratégico en **ataque**?. Menciona como mínimo tres y descríbelos brevemente.
- 5.- ¿Qué elementos técnico-tácticos individuales puedo utilizar para poner en práctica el **primer** principio estratégico en **defensa**?. Menciona como mínimo tres y descríbelos brevemente.
- 6.- Si tú fueses el jugador que lleva el balón (el número 2), ¿a cuál de tus compañeros se lo pasarías ya que es el que tiene la mejor posibilidad para meter gol. Señala la opción **a**, **b** o **c** y comenta por qué te parece que es la más adecuada:

LEYENDA

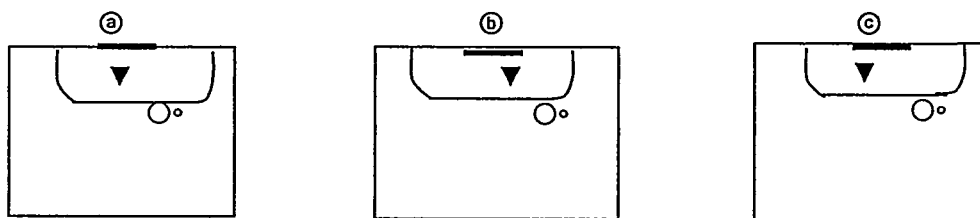
▼jugador en defensa
② jugador en ataque
◦② jugador con balón
↗ desplazamiento
del jugador



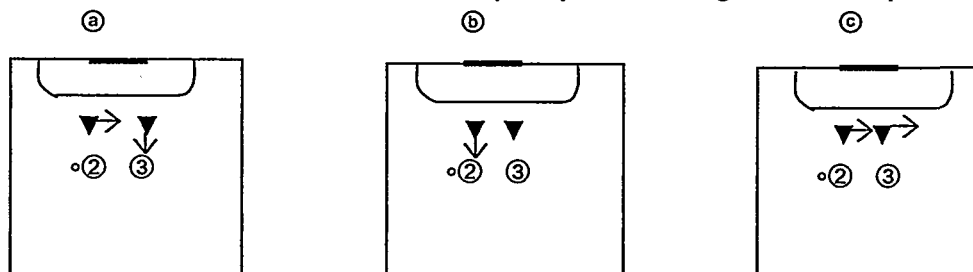
7.- ¿En cuál de las tres opciones, el jugador con balón, tiene más posibilidades de finalizar con lanzamiento a portería?. Comenta por qué



8.- ¿Dónde se debería colocar el portero ante el lanzamiento del jugador con balón?. Comenta tu elección.



9.- Atendiendo a los jugadores que están realizando la función de defensores, elige la opción que consideres más adecuada. Comenta por qué has elegido dicha opción.



10.- Cuando estoy en posesión del balón, en qué aspectos del juego debo fijar mi atención. Coméntalo brevemente.

PRUEBA ESCRITA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Nombre y apellidos:

Curso y grupo:

Fecha:

El valor de cada pregunta es de 1 punto.

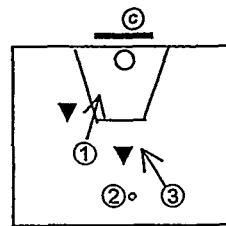
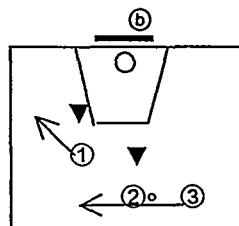
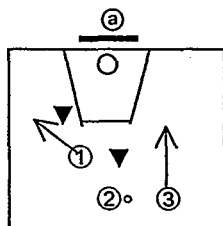
Ánimo y suerte

PREGUNTAS:

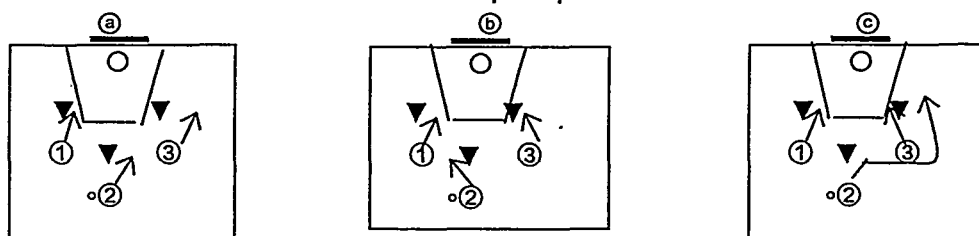
- 1.- Menciona cuáles son los principios estratégicos en ataque y en defensa para los deportes de invasión (balonmano, baloncesto,).
- 2.- De los principios estratégicos en ataque, cuál deberíamos elegir en el caso de tener una duda razonable de no poder conseguir el objetivo principal del ataque.
- 3.- ¿Qué elementos técnico-tácticos individuales puedo utilizar para poner en práctica el **primer** principio estratégico en **ataque**? Menciona como mínimo tres y descríbelos brevemente.
- 4.- ¿Qué elementos técnico-tácticos individuales puedo utilizar para poner en práctica el **tercer** principio estratégico en **ataque**? Menciona como mínimo tres y descríbelos brevemente.
- 5.- ¿Qué elementos técnico-tácticos individuales puedo utilizar para poner en práctica el **primer** principio estratégico en **defensa**? Menciona como mínimo tres y descríbelos brevemente.
- 6.- Si tú fueses el jugador que lleva el balón (el número 2), ¿a cuál de tus compañeros se lo pasarías ya que es el que tiene la mejor posibilidad para meter canasta. Señala la opción ①, ② o ③ y comenta por qué te parece que es la más adecuada:

LEYENDA

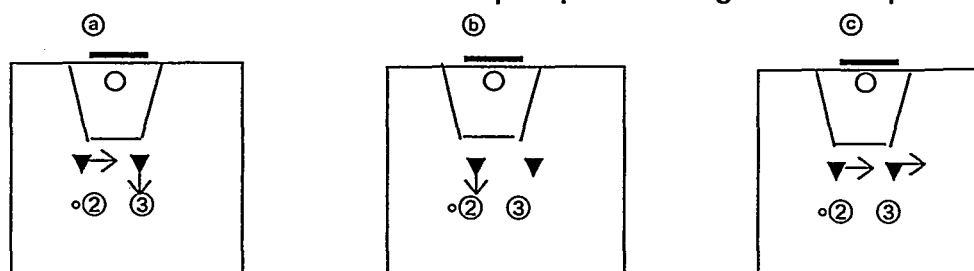
- ▼ jugador en defensa
- ② jugador en ataque
- ② jugador con balón
- ↗ desplazamiento del jugador



7.- ¿En cuál de las tres opciones, el jugador con balón (°2), tiene más posibilidades de finalizar con lanzamiento a canasta?. Comenta por qué

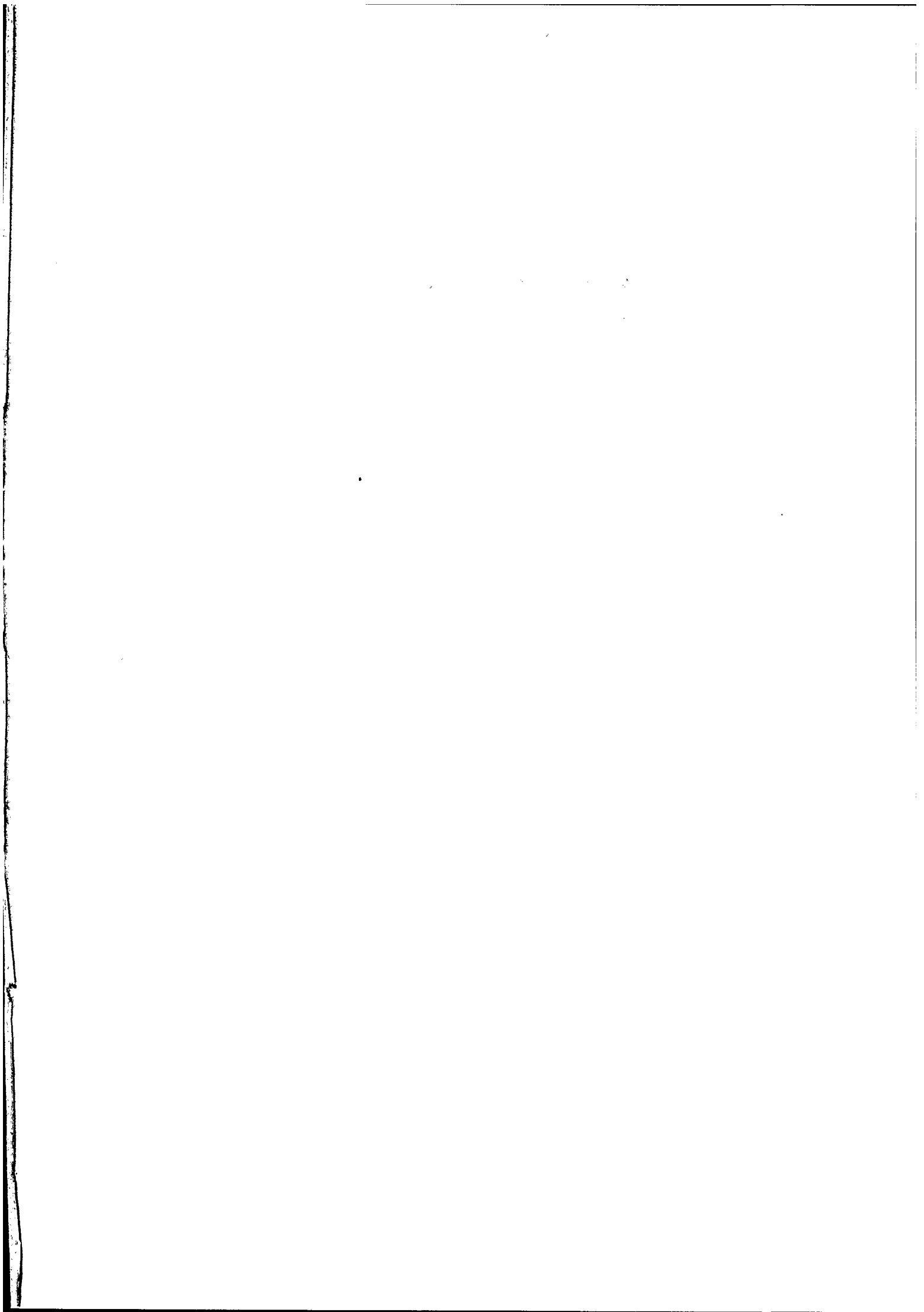


8.- Atendiendo a los jugadores que están realizando la función de defensores, elige la opción que consideres más adecuada. Comenta por qué has elegido dicha opción.



9.- Cuando estoy en posesión del balón, en qué aspectos del juego debo fijar mi atención. Coméntalo brevemente.

10.- Cuando mi equipo pierde la posesión del balón qué debo hacer. Coméntalo brevemente.



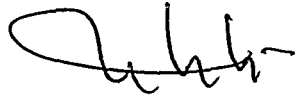
REUNIDO EN EL DIA DE LA FECHA, EL TRIBUNAL QUE SUSCRIBE, ACORDO CONCEDE

A LA PRESENTE TESIS DOCTORAL LA CALIFICACION DE SOBRESALIENTE CON LAUDE

MADRID, seis de julio 2005

EL PRESIDENTE,

EL SECRETARIO



FDO.: JOSE LUIS LINAZA

FDO.: CLARA LOPEZ

PRIMER VOCAL,

SEGUNDO VOCAL,

TERCER VOCAL,



Teresa Bardisa



FDO.: EUSTAQ. D. TARDÍO

FDO.: TERESA BARDISA

FDO.: Roberto Velázquez